



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA

**ADOCIMENTO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM
ALAGOAS**

MACEIÓ
2021

GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA

**ADOCIMENTO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM
ALAGOAS**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora de defesa, homologada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, vinculado à Universidade Federal de Alagoas.

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação.

Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE).

Orientadora: Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes.

MACEIÓ
2021

Maria Cicera da Silva e Everton Gonçalves
Ferreira (*in memoriam*).
“Enquanto respirar, lembrar-me-ei de vocês”.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4/1459

F383a Ferreira, Geisa Carla Gonçalves.
Adoecimento docente na rede pública estadual de ensino em Alagoas / Geisa
Carla Gonçalves Ferreira. – 2021.
149 f.: il.

Orientador: Elione Maria Nogueira Diógenes.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 136-146.
Apêndices: f. 147-149.

1. Trabalho docente. 2. Formação docente. 3. Adoecimento. 4. SEDUC -
Alagoas. I. Título.

CDU: 37.08



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ADOCIMENTO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO
EM ALAGOAS

GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de novembro de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES (UFAL)
Orientadora

Profa. Dra. INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br Maria Dolores Fortes Alves
Data: 30/11/2021 16:42:15-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (UFAL)
Examinadora Interna

Profa. Dra. VELEIDA ANAHI DA SILVA (UFS)
Examinadora Externa

Profa. Dra. ALMIRA ALVES DOS SANTOS (UNCISAL)
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Este trabalho congrega esforços, valores e energias coletivas. Certo é que não chegaria até aqui sem a ação positiva dos que me querem bem, familiares e tantos amigos e amigas, pessoas imensamente afetas. Tudo me impulsionou significativamente na busca pela produção de conhecimento, aqui materializado.

Agradeço aos que, de um modo ou de outro, fizeram-se presentes para a consecução deste trabalho. Com todos e todas, aprendi a melhor das artes: a gratidão.

Assim, ao reconhecer que o ato de “agradecer” é um imperativo, nomeio as pessoas que são parte do ciclo energético deste percurso investigativo e que fazem parte do caminho dessa particular construção, a saber:

A Deus e a sua misericórdia sobre a minha vida;

Ao meu amado Santo Amaro, por tudo, agradeço;

Aos meus pais, Gesivaldo Cordeiro Ferreira e Severina Gonçalves Ferreira, que, durante toda a vida, incentivaram-me e não mediram esforços para que prosseguisse nos estudos, diante dos momentos em que o arco-íris perdia a cor;

A você, amor da minha vida, por iluminar-me com a esperança de que dias melhores virão para quem não tem medo de sonhar;

À Eugênia Freitas, minha amiga, madrinha, confidente, por todas as vezes que emprestou os seus braços para acolher as minhas sempre tão inquietantes emoções;

À Professora Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (minha orientadora), caminhando ao seu lado, foi possível conhecer a realidade da pesquisa em ação para a vida do estudante e empreender sentido aos meus estudos;

Aos meus colegas da graduação em (Pedagogia) e em (Serviço Social-concluente) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – que este ano chegou à marca histórica de seis décadas de existência contribuindo de forma *sine qua non* para a produção da ciência no estado de Alagoas –, do Mestrado e do Doutorado (PPGE-UFAL) que deixaram em mim marcas que transpõem os muros que encobrem esses espaços, especialmente aqueles e aquelas que durante a caminhada sacrificaram o seu tempo partilhando da vida dos estudantes sonhadores comigo;

Às minhas queridas amigas por incentivarem os meus sonhos regando cada fase com a troca sincera de afeto e de carinho;

Aos meus queridos e saudosos companheiros, cuja vivência no intercâmbio em Portugal que me trouxe imensuráveis aprendizados;

Ao Centro de Educação (CEDU/UFAL) e ao (PPGE/UFAL), que se tornaram a minha segunda casa, proporcionando-o acesso à cultura científica;

À Faculdade de Serviço Social (FSSO/UFAL), por ter também se tornado um ambiente de contínuo e profundo aprendizado e rica experiência na minha incessante trajetória de sujeito aprendiz.

À Universidade de Coimbra (UC-PT): Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) e a Faculdade de Letras (FLUC), nas quais fui acolhida para um momento importante da minha formação enquanto licenciada em Pedagogia/Ciências da Educação (Programa Santander Universidades). Foram nessas instituições lusitanas que tive a alegria de realizar a Mobilidade Internacional, no ano de 2013;

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Estado Políticas Sociais e Educação (GEPE), pelos diálogos, as trocas e aprendizados que se deram ao longo dos encontros e debates que modificaram minha linha de vida;

À Universidade de Federal de Alagoas (Campus do Sertão) representada no curso de Pedagogia, pela acolhida empática que me hospedou na condição de professora substituta;

À Giseliane Medeiros e à Lenilda Caetano por acolherem-me no Sertão, após as trilhas percorridas nos mais de 600 (seiscentos) quilômetros semanais, não só grandes na distância, imensas tornaram-se nossas experiências;

Aos espaços de trabalho, os quais se traduzem as instituições pelas quais vivencio a docência como fonte de subsistência e de constante aprendizagem;

À Secretaria do Estado da Educação (SEDUC/AL) pela recepção dos docentes que deram condições de esta pesquisa ser realizar;

À Superintendência da Perícia Médica e Saúde Ocupacional (SPMSO/AL) pelas informações prestadas nas visitas;

À Superintendência de Valorização de Pessoas (SUVPE/AL) pela colaboração junto ao período destinado à coleta de dados;

Aos docentes voluntários à pesquisa que aceitaram contribuir com a tese de forma paciente e gentil;

Ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL), pela valorosa contribuição na divulgação ampliada da pesquisa *on-line*;

À Universidade de Federal de Alagoas (UFAL) pela também importante contribuição na emissão de uma matéria divulgada em seu principal site (www.ufal.br), divulgando a realização da pesquisa *on-line*;

À banca do exame de qualificação: Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (UFAL), Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (UFAL), Profa. Almira dos Santos (UNCISAL) e Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva (UFS), muito agradecida pelas análises, pelas reflexões e sugestões para melhoria do texto final da tese.

A banca de defesa: Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (UFAL), Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (UFAL), Profa. Almira dos Santos (UNCISAL) e Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva (UFS) pela disposição em continuar contribuindo com este trabalho no momento em que ele alça voos que transpõem o mundo da academia. Como Isaac Newton (1643-1727) “Só poderemos ver mais longe, sobre ombros de gigantes”. Para mim, assim o é, as considerações importantes e seguras para o aperfeiçoamento desta tese são definidoras dos horizontes vindouros;

Por fim, agradeço às seguintes instituições pelos financiamentos das pesquisas e dos programas dos quais participei durante a graduação, o mestrado e o doutorado: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Fundação de Amparo à Pesquisa em Alagoas (FAPEAL); Banco Santander; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

"E de repente, num dia qualquer, acordamos e percebemos que já podemos lidar com aquilo que julgávamos maior que nós mesmos. Porque não foram os abismos que diminuíram, mas nós que crescemos".

(Fabíola Simões).

RESUMO

O propósito desta tese foi o de investigar as causas do adoecimento docente da rede pública estadual de ensino de Alagoas, ou seja, compreender como o adoecimento desses sujeitos tem ocorrido, com vistas a responder à seguinte questão: quais as doenças que o ser docente adquire no exercício de seu trabalho diário, de modo a torná-lo desencantado com a profissão? A pesquisa contou com a participação das Gerências Regionais de Educação (GERES), que têm como objetivo a organização da rede de educação estadual na esfera dos municípios, conforme a regulação estabelecida entre a União e o Estado. Alagoas totaliza 13 (treze) GERES vinculadas à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Adotamos como metodologia a análise de conteúdo que possibilita a interpretação dos dados, como proposta por Bardin (2004) para tratamento das fontes, em que se aplicou a pesquisa *on-line* por meio do *google forms* com os docentes das circunscrições supramencionadas (13 GERES). O referencial teórico discute as principais ideias dos estudiosos que definem a linha de pensamento sobre a temática da formação e do trabalho docente, destacando-se Arroyo (2017), Antunes (2009), Tardif (2014), Oliveira (2007a), Oliveira (2007b), Paro (2018), Marx (2010), Nóvoa (1995, 2000), Neves (2005), entre outros. Como aporte documental, analisamos os dados estatísticos da Subchefia de Qualidade de Vida e Atenção à Saúde do Servidor (SUVPE 2020). Os resultados desta investigação permitiram traçar um quadro das principais motivações para o adoecimento docente, ao conhecer as condições objetivas para a profissionalidade do ser docente a partir da ótica dos participantes. Os dados coletados evidenciaram que os sujeitos docentes descrevem principalmente a incapacidade do estado de Alagoas em prover políticas públicas que contribuam para uma qualidade que beneficie o sujeito em sua ambiência laboral, revelando a presença de uma concepção de trabalho docente alinhada à não promoção de estratégias saudáveis para o exercício de uma atividade laboral complexa e de alta densidade teórico e prática, em face disso destaca-se a perspectiva crítica aparente nas falas dos sujeitos. A tese explicitou um importante itinerário sobre a concepção de trabalho, formação e prática profissional que embasa o ideário sobre a docência no campo pesquisado. Verificou-se, segundo os sujeitos voluntários, a contradição entre o que fundamenta a percepção orgânica não somente advinda do referencial teórico, como também pelos sujeitos acerca da docência com a realidade hodierna que não tem oportunizado esperança a este exercício profissional para os sujeitos já em atividade, assim como para os que pretendem ingressar na docência. Desvelou-se, ainda, que os sujeitos com amplo trabalho tendem a vivenciar na vida prática uma jornada que não traz elementos positivos sobre uma das mais fundamentais relações da vida social – a mediação do saber científico.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Formação docente. Adoecimento. SEDUC.

RESUMEN

El propósito de esta tesis fue investigar las causas de la enfermedad docente en el sistema de educación pública estatal de Alagoas, es decir, comprender cómo se ha producido la enfermedad de estos sujetos, con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las enfermedades que el ser docente adquiere en el ejercicio de su trabajo diario para desencantarse de la profesión? La investigación contó con la participación de las Direcciones Regionales de Educación (GERES), que tienen como objetivo organizar la red educativa estatal en el ámbito de los municipios, de acuerdo con la normativa establecida entre la Unión y el Estado. Alagoas suma 13 (trece) GERES vinculados a la Secretaría de Educación del Estado (SEDUC). Adoptamos como metodología el análisis de contenido que permite la interpretación de datos, tal como lo propone Bardin para el tratamiento de fuentes, en el cual se aplicó la investigación en línea a través de formularios de google con los docentes de los distritos antes mencionados (13 GERES). El marco teórico discute las principales ideas de los académicos que definen la línea de pensamiento sobre el tema de la formación y el trabajo docente, destacando Arroyo (2017), Antunes (2009), Tardif (2014), Oliveira (2007a), Oliveira (2007b), Paro (2018), Marx (2010), Nóvoa (1995, 2000), Neves (2005), entre otros. Como aporte documental, analizamos los datos estadísticos del Subjefe de Calidad de Vida y Atención a la Salud del Servidor (SUVPE 2020). Los resultados de esta investigación permitieron trazar un cuadro de las principales motivaciones de la enfermedad de los docentes, al conocer las condiciones objetivas para la profesionalidad de ser docente desde la perspectiva de los participantes. Los datos recolectados mostraron que las asignaturas docentes describen principalmente la incapacidad del estado de Alagoas para brindar políticas públicas que contribuyan a una calidad que beneficie al sujeto en su entorno laboral, revelando la presencia de una concepción del trabajo docente alineada con la no promoción. de estrategias saludables para el ejercicio de una actividad laboral compleja y de alta densidad teórica y práctica, en vista de ello, se destaca la aparente perspectiva crítica en los planteamientos de los sujetos. La tesis explicó un importante itinerario sobre la concepción del trabajo, la formación y la práctica profesional que sustenta las ideas sobre la docencia en el campo investigado. Según los sujetos voluntarios, existía una contradicción entre lo que subyace a la percepción orgánica no solo surgida del marco teórico, sino también de los sujetos sobre la docencia con la realidad actual que no ha brindado esperanzas para este ejercicio profesional a los sujetos ya en actividad. , así como para aquellos que pretendan ingresar a la docencia. También se reveló que los sujetos con trabajo extenso tienden a experimentar un viaje en la vida práctica que no aporta elementos positivos sobre una de las relaciones más fundamentales en la vida social: la mediación del conocimiento científico.

PALAVRAS-CLAVE: Trabajo docente. Alagoas Enfermedad. SEDUC.

ABSTRATC

The research investigates the working conditions of teachers of the state public school system of Alagoas in the process of analysis on how the illness of these subjects has occurred, to answer the following question: identify the diseases that the teacher acquires in the exercise of their work. daily work so as to make you disenchanted with the profession? In this sense, we investigated the Regional Education Management (GERES) - totaling 13 (thirteen), only 2 (two) have not contributed to the research until this stage - the State Department of Education (SEDUC). The methodology adopted is the descriptive study with the qualitative approach, whose investigative instrument consists in the application of on-line questionnaires through google forms with the teachers of the above mentioned circumscriptions. The interpretation of the data is based on the content analysis proposed by Bardin. The theoretical framework discusses the main ideas of the scholars that define the line of thought on the theme of the formation and the teaching work, Arroyo (2017), Antunes (2009), Tardif (2014), Oliveira (2007), Paro (2018), Marx (2010), Nóvoa (2000), Neves (2005), among others. As a documentary contribution, we analyzed the statistical data of the Subchefia of Quality of Life and Health Care of the Server (SUVPE). The results of this investigation allowed us to draw a picture of the main motivations for triggering the issue of teaching sickness knowing the conditions offered to the professionalism of this being a teacher from the perspective of the participants. The data collected showed that the teaching subjects mainly describe the inability of the state of Alagoas to provide public policies that contribute to a quality that benefits the subject in his work environment, revealing the presence of a teaching work concept aligned with the non-promotion of healthy strategies. For the exercise of a complex work activity and high theoretical and practical density, in view of this, the critical perspective apparent in the speeches of the subjects stands out. The research still under development has so far explained an important itinerary on the conception of work, training and professional practice that underlies the idea of teaching in the field researched in this thesis. According to the volunteer and sine qua non subjects for this study, it was verified the contradiction between what underlies the organic perception not only coming from the theoretical framework, but also by the subjects about teaching with today's reality that has not given hope. to this professional exercise for the already active subjects, as well as for those who intend to enter the teaching. It was revealed that the subjects with extended work tend to experience a journey in practical life that does not bring positive elements about one of the most fundamental relationships of social life - the mediation of scientific knowledge.

KEYWORDS: Teaching work. Alagoas. Sickness. SEDUC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reverberações do Burnout.....	96
Figura 2 – Representações das causas do adoecimento.....	96
Figura 3 – Mapa da região nordeste.....	97
Figura 4 – Mapa do estado de Alagoas.....	98
Figura 5 – Mapa do município de Maceió.....	101
Figura 6 – Pilares para educação para o século XXI.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades e afins.....	23
Quadro 2 – Marco regulatório.....	29
Quadro 3 – Subsídios do magistério estadual 2021.....	33
Quadro 4 – Teses – Trabalho e adoecimento docente.....	73
Quadro 5 – Dissertações – Trabalho e adoecimento docente.....	74
Quadro 6 – Participantes da pesquisa.....	79
Quadro 7 – Proposições dos documentos multilaterais para as políticas educacionais 2016 a 2020.....	86
Quadro 8 - Síndrome de <i>Burnout</i>	95
Quadro 9 – Facilitadores para a ocorrência da síndrome.....	95
Quadro 10 – Percurso teórico dos saberes docentes: demandas em foco.....	116
Quadro 11 – Doenças relacionadas à saúde física.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Natureza da queixa dos docentes quanto à saúde (2015 – 2017)	27
Gráfico 2 – Natureza da queixa dos docentes quanto à saúde (2017 – 2021)	28
Gráfico 3 – Quantidade de vínculos de trabalho dos docentes	32
Gráfico 4 – Renda docentes do sexo feminino.....	34
Gráfico 5 – Renda docentes do sexo masculino.....	35
Gráfico 6 – Somatória da jornada de trabalho.....	92
Gráfico 7 – Faixa etária e estado civil dos do sexo feminino.....	106
Gráfico 8 – Faixa etária e estado civil dos do sexo masculino.....	107
Gráfico 9 – Já sentiu dificuldades no desempenho do trabalho.....	110
Gráfico 10 – Como percebeu as manifestações das dificuldades no desempenho laboral.....	111
Gráfico 11 – Principais mudanças no exercício profissional.....	114
Gráfico 12 – Contribuições para as queixas e para as mudanças na docência....	115
Gráfico 13 – Houve afastamento após as queixas e as mudanças no trabalho....	117
Gráfico 14 – Principais formas de absenteísmo após queixas e mudanças no exercício profissional.....	118
Gráfico 15 – A partir do afastamento chegou a algum diagnóstico dentro da categoria internacional de doenças (CID's).....	120
Gráfico 16 – Perspectivas para a mudança de profissão.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADEDI	Associação das Empresas do Distrito
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BM	Banco Mundial
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEREST	Centro de Referência em Saúde do Trabalhador
CF	Constituição Federal
CINAL	Companhia Alagoas Industrial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEMAT	Coordenadoria de Defesa do Meio Ambiente de Trabalho
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DOE/AL	Diário Oficial do Estado de Alagoas
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FGTS	Fundo e Garantia do Tempo de Serviço
FORPAF/AL	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Alagoas
FUNDACENTRO	Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho
GERE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPT/AL	Ministério Público do Trabalho de Alagoas
OTI	Organização Mundial do Trabalho

PAR	Plano de Ações Articuladas
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRODESIN	Programa de Desenvolvimento Industrial de Alagoas
SECTI	Secretaria de Estado da Ciência, da Tecnologia e da Inovação
SEDEEL	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia e Logística
SEDUC/AL	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
SINEPE/AL	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino
SINPRO	Sindicato dos Professores de Alagoas
SINTEAL	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas
SRTE/AL	Superintendência Regional do Trabalho e Emprego
SUVPE	Superintendência de Valorização de Pessoas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TJ/AL	Tribunal de Justiça de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: BECOS & ATALHOS	18
1.1 De onde parti? Quais caminhos percorri?	18
1.2 A circularidade do tema: espaço/tempo.....	22
2. A TEMÁTICA EM BREVES NOTAS HISTÓRICAS.....	38
2.1 O trabalho docente e o longo do século XX	38
2.2 Em cena o século XXI: o adoecimento docente em tela.....	56
2.3 O trabalho docente no contexto da pandemia: implicações na construção da subjetividade	59
3. O CICLO DA PESQUISA: AS FASES NECESSÁRIAS	67
3.1 O método.....	67
3.2 Os procedimentos para a conquista da tese	70
3.2.1 Revisão integrativa de literatura	72
3.2.2 O estudo de caso	75
3.2.3 O questionário	80
3.2.4 A análise de conteúdo	82
4. O ADOECIMENTO DOCENTE: UMA REALIDADE MUITAS VERSÕES	86
4.1 O adoecimento docente.....	86
4.2 Vozes em movimento: versões sobre o adoecimento na SEDUC	97
4.3 O labor docente na rede pública estadual de ensino de Alagoas.....	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICES	147

1. INTRODUÇÃO: BECOS & ATALHOS

Consideramos o texto como um artesanato, nisto, descrevemos, de forma breve, como ligamos os pontos para fazer o nosso “crochê”. Quem nos inspirou neste pensamento foi Eco (2008, p. 14) ao afirmar que: “O estudo deve ser útil aos demais”. Portanto, nesta seção, encontram-se delineados os “fazer” e “quefazer” iniciais da pesquisa na linguagem freiriana. Não foi fácil. Neste espaço do texto, construímos os traçados que nos permitem tornar este trabalho útil para outros estudiosos ou pessoas que estejam ou não na área.

1.1 De onde parti? Quais caminhos percorri?

O trabalho é um elemento mediador da sociabilidade humana, na experiência moderna, sob o sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2009) e faz parte da dimensão subalterna da classe (trabalhadora) a favor da manutenção da vida perdulária de outra (burguesa). Controlar a força de trabalho e o preço da força de trabalho é imprescindível para a manutenção do modo capitalista de produção. E um dos mecanismos fundamentais para isso é o papel que o Estado possui, mediando as relações sociais antagônicas entre as classes.

A docência como trabalho é uma ocupação muito antiga, que admitiu ao longo da história diferentes concepções e fins na sociedade. A profissão vem passando por transformações sociais e sofrendo influências dos diversos processos de desenvolvimento. Mesmo longe de ser uma ocupação secundária em relação à hegemonia do trabalho material, o docente possui uma das chaves para a compreensão das transformações da sociedade e do trabalho (TARDIF, 2014).

Por isso, as análises acerca do adoecimento da classe trabalhadora docente estabelecem um paralelo direto a partir do processo de reestruturação do Estado nacional, cujo resultado é a maximização de sua atuação a favor da economia burguesa e a redução de gastos nas áreas sociais (FERREIRA, 2017).

Não havia atentado para essas questões até o momento em que me vi na condição de trabalhadora, mas não qualquer forma de trabalho, e sim o trabalho docente. Sonhava em ser docente ainda menina. Quando minhas reminiscências me

vêm à mente, vejo-me brincando e me divertindo com lápis, cadernos, quadros de giz (atualmente denominado de “quadro branco”) e sempre rodeada de alunos e alunas.

Ao dar continuidade aos sonhos, entrei no curso de Pedagogia, aos 17 (dezessete) anos, no ano de 2010, e recém-saída do Ensino Médio, pois o ano letivo só iria ser concluído em meados de junho. Diante da inserção na Universidade, a transição foi significativa, era então estudante do curso de Pedagogia (Licenciatura). Muito havia mudado: determinei-me a superar o campo das minhas dificuldades próprias à nova dinâmica existencial em que me encontrava. Confesso: a Academia desconhece a vida e a história de vida dos sujeitos que nela ingressam¹. Nisto segui, e estou neste momento a relatar um pouco do tanto que vivi.

Meu primeiro ano na graduação foi destinado às disciplinas e à bolsa de permanência². Neste período, importava alcançar os objetivos, por isso, prestei serviços administrativos na Universidade no cumprimento dos termos da referida bolsa. Os dois primeiros anos da graduação avançaram, e os estudos, assim como, as leituras, também. Passei a entender um pouco mais sobre a dinâmica da Academia. Vi outros estudantes terem acesso a oportunidades valiosas que fundamentam o tripé da Universidade, do qual até então só conhecíamos uma faceta. Tomei conhecimento de outros programas e ações da Universidade: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), Monitoria e Grupos de Pesquisa.

Dois anos de Universidade e senti que, embora prosseguisse com as disciplinas e tivesse um vínculo como bolsista, era preciso vivenciar com maior profundidade o mundo da Academia: iniciei um novo modo de inserção acadêmica. Fiz seleção para o Programa de Monitoria da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e, em 2012, obtive aprovação para acompanhar a turma do 4º período no curso de Pedagogia na disciplina Projeto Político Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar (PPOGTE)³. A experiência foi rica, pois a disciplina

¹ Esta situação muito prejudica os processos de construção da subjetivação da discência na relação com o campo científico.

² É um programa de apoio estudantil da UFAL. O programa incentivava por meio do fomento financeiro a vida acadêmica dos estudantes.

³ Projeto-Político-Pedagógico de 2006 (CEDU, 2006).

possui relevância na formação docente, em especial ao colocar o discente em contato com a gestão escolar, permitindo conhecer o campo da gestão da escola pública.

Participei do Programa de Formação Continuada (UFAL SEE-AL/MEC SESU 2011-2012) intitulado “Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Superior: responsabilidade social de todos”, cuja proposta surgiu diante do baixo índice de qualidade da educação pública no Brasil – e, por conseguinte, no estado de Alagoas –, provocando o ingresso de estudantes com fragilidades no campo cognitivo, gerando desmotivação dos mesmos frente às demandas e exigências acadêmicas, além de limitar a ação docente, tendo em vista sua vulnerabilidade para lidar com os problemas de leitura, escrita e raciocínio.

Graduação concluída (2014). Apesar de ter sido monitora na graduação, sentia-me frágil frente à condição de docente na escola pública. Havia insegurança em relação à profissão e atribui isso às disciplinas de Estágio Supervisionado, que pouco me ajudaram quanto à ação educativa. Até que consegui meu primeiro vínculo como professora. Nesta perspectiva, encontrei-me na docência.

A qualidade de estudante do curso de Pedagogia forjou a identidade docente. Passei a ter como propósito a superação das lutas diárias (ausência de apoio pedagógico, infraestrutura precária, desencanto com a profissão relativo aos/às docentes mais experientes etc.).

Enfrentei, assim, uma situação advinda das metamorfoses do mundo do trabalho – a precarização do trabalho docente (objeto de estudo que norteou a tessitura da minha dissertação de mestrado⁴) – logo na inserção da jornada como docente. Pesou nesta interpretação as condições concretas do exercício da profissão.

Nesse sentido, compreendi na prática que os profissionais da área da educação, os quais objetivamente têm como instrumento de trabalho o conhecimento, dialogam, em suas relações laborais, com o aumento das dificuldades educativas no Brasil. Com a experiência do Mestrado, destacou-se a possibilidade de dar continuidade aos estudos no Programa de Pós-Graduação (PPGE) da UFAL no âmbito do curso de doutoramento.

⁴ FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves. **Trabalho docente: a precarização em debate**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. A orientação foi, também, realizada pela profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes.

Quanto a mim, particularmente, a escolha foi tênue – o vínculo flexível e provisório ou permanecer desocupada. A opção foi imediata: entrar numa sala de aula da educação básica no Ensino Fundamental com 27 (vinte e sete) crianças, em cada turno, multisseriada com vários níveis de aprendizagens e faixas etárias, e ter como certeza a imprevisibilidade acerca do êxito do trabalho. Não havia tempo concreto para estabelecer raízes identitárias, as peculiaridades e condições de trabalho não preconizavam muito mais do que o simples para o desempenho do trabalho, com os/as alunos/as e procurar alfabetizá-los/às, tendo em vista que, ao término do contrato de 6 (seis) meses, outro/a estagiário/a ocuparia a função que desempenhava.

Vivenciei precocemente a desilusão com o trabalho docente. Após a preparação durante a graduação em Pedagogia (Licenciatura) para realizar o sonho de ser docente e atuar na educação básica, eis que a realidade se mostrou perversa. Percebi que houve um engano, pois acreditei em professores/as que me levavam a confirmar o desejo de exercer essa função e significavam à docência em plenitude. Entretanto, a prática em sala de aula revelou-se desencantadora, isso porque não havia quaisquer possibilidades de realizar um trabalho orgânico na escola. Resta a mesma prática que desencanta e adocece, como veremos adiante ser o local de enfrentamento dessas circunstâncias.

De certa forma, isto me fez compreender a realidade a partir da concreticidade que se desenhava. Com isso, cresceu a inquietude ante tantas problemáticas e passei a problematizar a função docente no contexto atual. Comecei, então, a pesquisar a realidade concreta da ação docente, agora com ênfase sobre as questões da problemática do adoecimento, especialmente após o curso do mestrado mencionado anteriormente.

Ao tempo em que realizava a pesquisa supramencionada, submeti-me a concursos públicos e passei a fazer parte do quadro de professores temporários da Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão), assim como do quadro de professores horistas de instituições de ensino superior privadas dos estados de Alagoas e de Sergipe. Dessa forma, tenho, assim, exercido à docência ministrando disciplinas como: Fundamentos da Educação Infantil, Saberes da Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Gestão Educacional, Estágio Supervisionado em

Gestão Educacional, Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Trabalho de Conclusão de Curso.

Todas as disciplinas que trago acima dialogam com temática da tese e com a rotina dos docentes que contribuíram para a construção desta tese a saber: o adoecimento do ser docente.

Nesses múltiplos exercícios que o currículo na docência tem me proporcionado, tenho aprendido e ampliado os conhecimentos em relação à formação docente, bem como estabelecido aproximação empírica com as relações que enredam os estudos doutorais. O envolvimento nas atividades aqui sublinhadas contribuiu para o amadurecimento acadêmico e para a tomada de decisões em relação aos caminhos teóricos e metodológicos percorridos, cujos resultados aqui se encontram subscritos.

1.2 A circularidade do tema: espaço/tempo

A partir das vivências e caminhos traçados ao longo da trajetória acadêmica, delineei que a questão central de pesquisa se configura em: identificar como ocorre o processo de adoecimento que o docente da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) adquire no exercício de seu labor, de modo a torná-lo desencantado com a profissão, haja vista encontrar-se na condição de adoecido.

Com a experiência de ensino *on-line*, a partir do contexto de pandemia, vimos seriamente a sobrevalorização da dimensão de conhecimento como uma experiência profundamente individual, ainda que se realize pela mediação do docente que encontra dificuldades no exercício do seu trabalho que transversalmente media conhecimento que subjazem a relação de aprendizagem. Daí a tese: o docente da SEDUC adocece devido à incapacidade do estado de Alagoas em prover condições que contribuam para a qualidade do labor do sujeito em sua ambiência laboral. Nessa esteira, perguntamos: 1. Quais as doenças laborais mais frequentemente encontradas entre os professores da SEDUC? 2. Quais as razões que esses profissionais atribuem para o adoecimento? 3. Qual o papel do estado alagoano no enfrentamento dessa questão? Para respondê-las, foram abordados estudos que já investigam essa temática, bem como o

entendimento quanto ao protagonismo dos sujeitos que têm construído esta tese. O estudo tem como objetivo geral, investigar quais as principais doenças que tem acometido o docente da SEDUC em Alagoas, nos últimos 5 (cinco) anos (2015-2020), com os seguintes critérios para realização da pesquisa:

1) **Lócus da pesquisa**

O docente da rede estadual de ensino de Alagoas sob o viés da precarização do trabalho (FERREIRA, 2017) revelou que a categoria é vítima da angústia e da desesperança quanto ao presente e ao futuro, diante de um capítulo histórico da cena contemporânea que desrespeita, menospreza, silencia e desvaloriza o trabalho docente, levando-o, assim, a adoecer no seu exercício laboral.

Além deste percurso empírico iniciado no curso de mestrado, um critério importante fortaleceu esta escolha sobre o campo empírico, esta rede é a mesma que no contexto alagoano onde se concentra o maior número de docentes, 7.325 (sete mil, trezentos e vinte e cinco) docentes efetivos aproximadamente.⁵

2) **Temporalidade**

Esta pesquisa dá continuidade aos estudos realizados no mestrado/PPGE/CEDU/UFAL, em que resultou na dissertação defendida em 2017, cujos desdobramentos podem ser materializados no quadro apresentado.

⁵ Informação obtida no dia 25 de setembro de 2021, por meio do despacho: E:01800.0000007818/2019.

Quadro 1 – Atividades e afins.

2017 Artigos	FERREIRA, G. C. G. A reforma do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990: a política educacional brasileira numa perspectiva de longa duração. In: XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2017, São Cristóvão.
2017 Capítulos de livros	O novo PNE e a sempre atual necessidade de valorização do magistério: inquietações acerca da década da educação no Brasil (2014-2020) In: Políticas públicas de educação: olhares transversais .1. ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 297-310.
2018 Eventos científicos	70ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON); Congresso Nacional de Educação (CONEDU).
2018 Capítulos de livros	Políticas educacionais na Era Temer: para quê e para quem? In: 70ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 1. ed. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2018, p. 816-818. A profissão de professor e as influências sobre sua saúde: reconfigurações a partir da década de 1990 In: 70ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 1. ed. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2018, p. 868-870.
2018 Artigos	FERREIRA, G. C. G.; DIÓGENES, E. M. N. Trabalho docente na Rede Pública Estadual de Alagoas: interfaces entre a precarização e as dinâmicas Biopolíticas. REVISTA COCAR (UEPA), 2018.
2019 Eventos científicos	Seminário Integrado (IFAL/UFAL). IV Encontro Luso-Brasileiro Trabalho e Formação de Professores (TDPF). XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Congresso Nacional de Educação (CONEDU). IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL).
2019 Artigos	“Ausência de política pública para a formação docente do nível superior: reflexões sobre as avaliações externas dos egressos dos cursos de direito e a educação jurídica”. <i>Brazilin Journal of Development.</i> , v. 5, p. 31387 - 31396, 2019. “Trabalho, estado e educação: categorias estruturantes para a compreensão do progresso de precarização do trabalho docente”. <i>Brazilian Journal of Development.</i> , v. 5, p. 31205 - 31218, 2019.
2019 Capítulos de livros	A processualidade do trabalho docente sob a égide da formação universitária: desvelando pressupostos contemporâneos In: <i>Educações & resistências: diálogos, rupturas e alternâncias</i> .1. ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 227-236. Adoecimento docente: reflexões acerca da saúde dos professores da educação de jovens e adultos - EJA no contexto de Alagoas In: <i>Interfaces entre educação e saúde: trilhando caminhos</i> .1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2019, v.1, p. 145-156. A docência no estado de Alagoas: interfaces atuais do magistério In: <i>Interfaces entre educação e saúde: trilhando caminhos</i> .1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2019, v.1, p. 33-45. O neoliberalismo no Brasil: as políticas educacionais (2016 a 2019) In: <i>Crise & crítica: os desafios da educação no Brasil</i> .1. ed. Curitiba: CRV, 2019, p. 15-301.
2020	Roda de Mestres “Novos rumos educacionais: metodologia e

Eventos científicos	<p>didática docente em regime remoto”. (Palestrante).</p> <p>Roda de Mestres “A construção do processo avaliativo por meio do regime letivo remoto”. (Palestrante).</p> <p>Entrevista à TV ABERTA (GAZETA WEB – G1) “A rotina de estudos na pandemia”. (Entrevista).</p> <p>Curso “Docência On-line”. (Cursista).</p> <p>Matéria On-line “Como os pais devem auxiliar as crianças nas aulas remotas”. (Entrevista).</p> <p>Matéria On-line “Pedagoga explica diferença entre ensino remoto e EAD”. (Entrevista).</p> <p>Evento On-line “Pedagogia e a covid-19: e agora? As perspectivas do pedagogo no contexto pós-pandemia”. (Palestrante).</p> <p>Evento On-line Dia do Pedagogo 2020 “A rotina muda, mas o aprendizado não para”. (Palestrante).</p> <p>Workshop “Aprendizagem e estimulação na educação inclusiva”. (Palestrante).</p> <p>Webinário Professores Universitários Inovando em Tempos de Pandemia”. (Palestrante).</p> <p>Gravação do Podcast “Os desafios enfrentados pelos professores durante o período de aula remota e o que vai ficar de aprendizado”. (Palestrante).</p> <p>Curso “Como encontrar os documentos científicos objetivamente?”. (Cursista).</p> <p>Webinário “Profissão Pedagogia”. (Organizadora).</p> <p>Capacitação Pedagógica “A pedagogia como meio para a inovação”. (Palestrante).</p> <p>III Jornada de estudos linguísticos e literários II Encontro de pedagogia (Palestrante).</p> <p>Capacita Digital “Como promover a aprendizagem: desafios e perspectivas”. (Palestrante).</p> <p>Capacitação Pedagógica “Protagonismo, autonomia e criatividade: novos direcionamentos durante o regime especial de atividades escolares não presenciais”. (Palestrante).</p> <p>Entrevista à TV ABERTA (TV MAR) “Formação de professores para o ensino remoto”. (Entrevista).</p> <p>Curso Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem na perspectiva da didática contemporânea com carga horária de 20 horas. Formação Continuada em Docência do Ensino Superior – PROFORD.</p> <p>Curso Avaliação digital da aprendizagem: procedimentos e instrumentos on-line, com carga horária de 20 horas. Formação Continuada em Docência do Ensino Superior – PROFORD.</p>
2020 Artigos	<p>“Prática curricular remota: breves notas advindas do contexto pandêmico”. XIV Colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade” São Cristóvão, 24 e 22 de setembro de 2020, Universidade Federal de Sergipe (UFS).</p> <p>“(Re) significando as aulas no ensino jurídico: uma autoanálise didática e pedagógica”. XIV Colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade” São Cristóvão, 24 e 22 de setembro de 2020, Universidade Federal de Sergipe (UFS).</p> <p>Programa de formação esportiva atleta na escola: continuidades e rupturas na política esportiva do Brasil”. XIV Colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade” São Cristóvão, 24 e 22 de setembro de 2020, Universidade Federal de Sergipe (UFS).</p>

	<p>“A in(eficiente) formação discente superior jurídica: reflexos da ausência de formação docente”. VII Congresso Nacional de Educação 2020.</p> <p>“A construção da agenda político-educacional em segurança pública na perspectiva de J.W. Kingdon”. VII Congresso Nacional de Educação 2020.</p> <p>“A primeira etapa da educação básica em tempos de distanciamento social”.</p> <p>VII Congresso Nacional de Educação 2020.</p>
2020 Capítulos de livros	<p>“Educar para o consenso em qual projeto societário: a (des)construção do paradigma freireano no Brasil”. e-Book – Realize Editora. ISBN 978-65-86901-07-8.</p> <p>“O direito social a alimentação na educação de jovens e adultos: o caso da aplicação do projeto de extensão fruto de disciplina eletiva na graduação em pedagogia”. e-Book – Realize Editora. ISBN 978-65-86901-07-8.</p> <p>“Investidura neoliberal no brasil: desdobramentos das políticas educacionais (2016 a 2019)”. e-Book – Realize Editora. ISBN 978-65-86901-09-2.</p> <p>“Prática curricular remota: Breves notas advindas do contexto pandêmico”.</p> <p>e-Book/Livro – “Educação em tempos de transformação social”. Editora Performance. ISBN’s: 978-65-87637-12-9 (livro digital) / 978-65-87637-13-6 (livro físico).</p> <p>“A contrarreforma do ensino médio no estado de alagoas: análise do discurso oficial”. e-Book – ANPAE (ALAGOAS) “Políticas e Gestão da Educação Brasileira em Cenário Alagoano”. ISBN 978-65-87561-00-4.</p>
2021 Capítulos de livros	<p>“Formação docente em tempos de covid-19: novas ferramentas na construção do conhecimento”. Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal).</p> <p>Reflexões sobre a formação docente universitária frente ao cenário da pandemia da covid-19”.</p> <p>Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal).</p> <p>“O professor substituto em tempos pandêmicos: inquietações, formações continuadas e docência on-line”.</p> <p>Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal).</p> <p>“Trabalho remoto em tempos de pandemia: o novo papel dos docentes”.</p> <p>Livro – e-Book: Políticas educacionais na era do ultra (neo) liberalismo: múltiplos olhares. ISBN’s: 978-65-251-0409-6 (livro digital) 978-65-251-0409-6 (livro físico).</p>

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

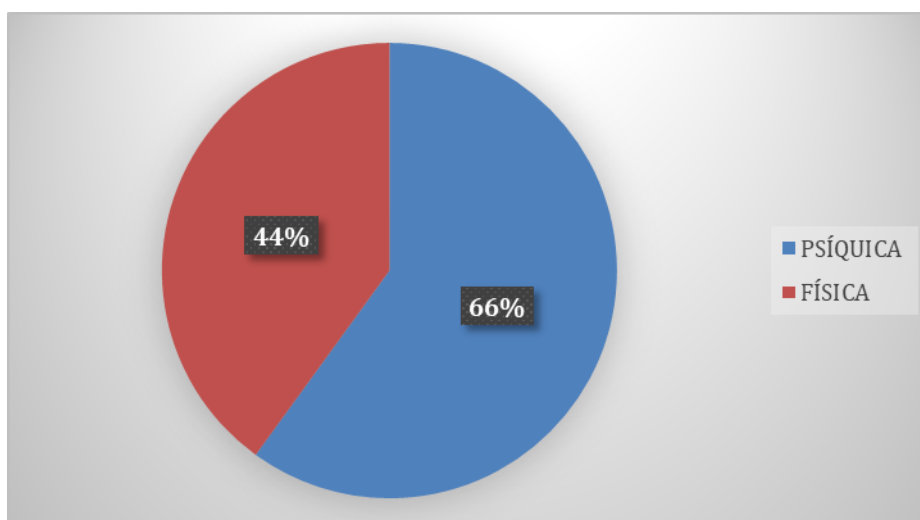
Nos nexos existentes entre singular — particular — universal reside o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que existe no “imediate”, sendo o ponto de partida do conhecimento.

Em sua expressão universal, evidencia suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, ou seja, sua totalidade histórico-

social. "A produção do conhecimento é parte integrante do desenvolvimento histórico do mundo dos homens [...]" (KOSIC, 1976, p. 64). Quando no intercâmbio entre o homem e a natureza (sujeito e objeto) se efetiva ao mesmo tempo, tanto o sujeito, que se (re) constrói, quanto o mundo dado e transformado pela ação do sujeito. Nessa relação sujeito-objeto se radica a produção do conhecimento.

Assim, a produção do conhecimento ocorreu a partir das condições objetivas da vida social e dos próprios desafios que a vida impõe aos homens, resultantes de uma série de relações complexas objetivadas pelos homens na dinâmica social. O conhecimento produzido pelo sujeito terá o limite posto pelo contexto em que se encontram tanto o sujeito quanto o objeto.

Gráfico 1 – Natureza da queixa dos docentes quanto à saúde (2015 – 2017)⁶.



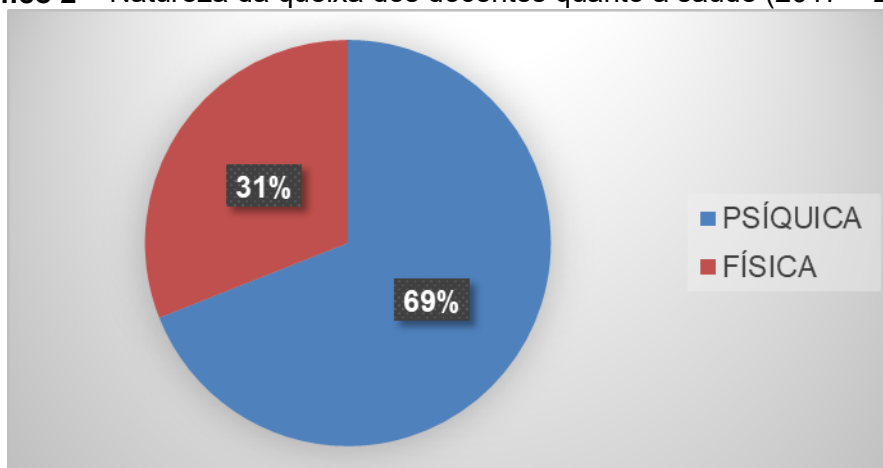
Fonte: Dados da pesquisadora (2017).

As circunstâncias históricas que enredaram a tessitura do contexto educacional alagoano, num movimento balizado pelos ditames centro/periferia, corroboraram para o desenvolvimento de um cenário atravessado por desigualdades econômicas, que, ao interpelar os traços constitutivos da reforma do Estado da década de 1990, culminando no âmbito da educação com a minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos, passou a enfrentar os infortúnios decorrentes da racionalização dos investimentos com a

⁶ Esses dados foram obtidos quando, ainda na pesquisa do mestrado, estávamos nos aproximando da discussão empreendida nesta tese.

finalidade da execução do projeto de desenvolvimento ultra neoliberal (DIOGÉNES, 2014).

Gráfico 2 – Natureza da queixa dos docentes quanto à saúde (2017 – 2021).



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Os professores têm sentido o seu trabalho sofrer, além da referida intensificação, um processo crescente de proletarização com consequências no aumento de seu ritmo de trabalho e no volume das atividades em contraponto com uma maior precarização das condições de trabalho, incluindo salários.

Tal situação conduz os/as professores à insegurança refletindo na sua prática no cotidiano escolar. O estresse e outros problemas de saúde, a impossibilidade, de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre seu trabalho, são consequências deste quadro (OLIVEIRA, 2007a, p.11).

As doenças têm sido as causas dos afastamentos dos docentes e, inevitavelmente, têm impactado de maneira diferenciada a trajetória de vida e profissional de cada sujeito. Além disso, elas sintetizam, a partir do recorte na especificidade alagoana, que os maiores impactos têm recaído sobre a saúde mental dos docentes e, em menor proporção, sobre a saúde física (FERREIRA, 2017).

A desvalorização profissional, baixa autoestima e ausência de resultados percebidos no trabalho docente são fatores importantes a serem investigados no âmbito da profissão. Há de se considerar também as questões relacionadas à saúde e bem-estar dos professores, como distúrbios psíquicos decorrentes de insatisfação

no desempenho das atividades, ambiente de trabalho intranquilo e estressante, desgaste na relação professor-aluno, falta de autonomia no planejamento e na avaliação das atividades, ritmo acelerado de trabalho, pressão da administração da instituição escolar e de outras instâncias burocráticas do sistema de educação pública que também afetam os profissionais

A natureza da queixa incide substancialmente sobre as doenças concentradas na natureza psíquica dos sujeitos com ênfase para síndromes como as de *burnout*. Com os dados que embasam esta tese, seguem-se as indicações para doenças que dialogam com as queixas articuladas à dimensão psíquica dos sujeitos.

3) Base documental

O campo legal da pesquisa encontra-se materializado no marco regulatório dos documentos oficiais. A análise ocorreu por meio da legislação selecionada no quadro abaixo especificado:

Quadro 2 – Marco regulatório.

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO	FONTE
CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988 (CF. 1988)	É a sétima constituição da história do Brasil, e foi promulgada em 05 de outubro de 1988. Representa um marco do período de redemocratização do país	Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN 9.394/96)	É a terceira lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei orgânica da educação brasileira.	Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE/ 2014-2024)	Lei 13.005/2014 é um instrumento de planejamento que executa as políticas públicas do setor educacional.	Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.
PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE/2015-2025)	Importante instrumento da educação alagoana contra a descontinuidade das políticas que orientam a gestão educacional brasileira	Secretaria de Estado da Educação.
PARECER Nº 5/2020. DESPACHO DE 29 DE MAIO DE 2020.	Sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19	Conselho Nacional de Educação (CNE).

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Tendo em vista o objetivo geral, os objetivos específicos desenharam-se: 1) discutir conceitualmente o trabalho docente, com ênfase na forma contemporânea como este ofício tem sido desenvolvido; 2) identificar as doenças que têm acometido os docentes da rede estadual de ensino de Alagoas; e 3) compreender as implicações do adoecimento docente para o trabalho pedagógico no ambiente escolar. Neste caso,

A categoria docente percebe que está na contramão. Percebe que afirmar a especificidade da educação e dos saberes profissionais pode significar a defesa da superioridade qualitativa do saber específico aprendido nos cursos de formação e, sobretudo, na prática educativa. (ARROYO, 2017, p. 23,

A compreensão do *constructo* sócio-histórico que deu origem à profissão docente se faz essencial para o desvelamento da realidade que envolve a problemática do adoecimento na ambiência alagoana. Com isto, a tese justifica-se por dois motivos centrais: 1) o adoecimento docente revela a inegável e “perversa” ausência do Estado no que diz respeito à promoção de políticas públicas que garantam a melhoria das condições de trabalho do “fazer docente”; 2) é necessário fomentar, formular e implementar políticas públicas estratégicas em face ao aprofundamento do adoecimento docente, de modo que o profissional da educação não tenha no seu trabalho a fonte para a construção de queixas, sintomas e medos que coadunem no abandono do sua profissão.

No cenário contemporâneo, o docente precisa recorrer à medicina e aos medicamentos para subsidiar as condições de permanência no trabalho. Isto porque a lógica neoliberal que politiza as relações sociais desde o final dos anos 1980 implica em uma concepção que identifica o docente enquanto “insumo humano do processo de aprendizagem” (ALVES, 2011, p. 9). Sob tal racionalidade, a categoria docente investe no extra turno de trabalho mesmo diante das dificuldades decorrentes de uma carga horária extensa, pouco tempo para se qualificar e, muitas vezes, baixos salários.

O número de docentes que são acometidos em sua saúde é elevado, algumas vezes, são afastados parcial ou completamente de suas atividades. Por isso, o conceito moderno de saúde foi elaborado e evoluiu historicamente de acordo com distintos modelos explicativos representados em três tipos de formulações:

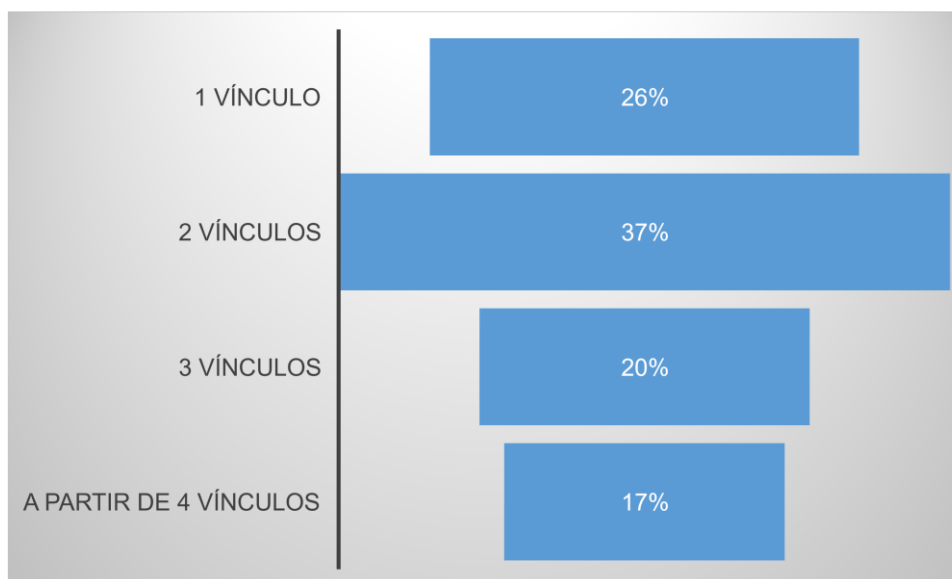
- 1) A primeira formulação, baseada no modelo biomédico mecanicista, vê a saúde como ausência de doença. (BATISTELLA, 2020, p. 68).
- 2) Na segunda, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, a saúde passou a ser pensada como estado de bem-estar. (BATISTELLA 2020, p. 68).
- 3) A partir de 1946, evoluiu para a terceira, que é a noção fenomênica, existencialista, de saúde como bem social. (BATISTELLA, 2020, p. 68).

As doenças têm sido causas dos afastamentos dos docentes e, inevitavelmente, têm impactado de maneira diferenciada a trajetória de vida e profissional de cada sujeito. Além disso, elas sintetizam, a partir do recorte na especificidade alagoana, que os maiores impactos têm recaído sobre a saúde mental dos docentes, e em menor proporção, sobre a saúde física (FERREIRA, 2017).

Tal contextura contribui para frustração que a docência tem gerado, pensando que dialogamos com um labor eivado por uma infraestrutura, uma remuneração, uma técnica pedagógica, mas substancialmente por uma relação que está na base das interações que é a humanidade que perpassa o processo de trabalho. Que humanidade temos visto na docência adoecida que estudamos nesta tese?

Por isso, nesta tese a capacidade dialética, teórica e metodológica para a compreensão da realidade política, cujo propósito foi o de estudar por meio do diálogo teórico, o campo educacional do estado de Alagoas, e, neste ínterim, correlacionar a quantidade de atividade profissional dos sujeitos no tocante aos seus vínculos ativos se faz importante, pois, a carga horária de trabalho é um dos elementos estruturantes para a relação analítica desta tese, haja vista ser nesse espaço de tempo laboral que arrefecem-se as tensões, os desgastes, bem como aquilo que se considera mais simbólico - pelo menos do ponto de vista social – sobre o trabalho docente, que são as horas aulas (vivenciadas institucionalmente), conforme problematizamos a seguir.

Há indícios comprovados nesta tese de que o adoecimento psíquico e físico docente em Alagoas decorre de condições de administração do trabalho e na promoção de saúde insatisfatórias no contexto atual e apresentam-se como questões relevantes no âmbito da saúde coletiva.

Gráfico 3 – Quantidade de vínculos de trabalho dos docentes.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Somam-se 74% dos respondentes entrevistados deste estudo de caso (detalhamento segue na metodologia) os docentes que atualmente estão entre 1 (um) e 4 (quatro) vínculos ativos de trabalho, para proverem sua subsistência. Esta necessidade se justifica porque o plano de subsídio do magistério estadual pouco dialoga com a real necessidade de remuneração da atividade docente. Observemos a configuração atual quanto aos rendimentos de acordo com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL).

Quadro 3 – Subsídios do magistério estadual 2021.

DESCRIÇÃO/CARGA HORÁRIA	20	25	30	40
MAGISTÉRIO (Ens. Médio)	1.336,68	1.670,84	2.005,01	2.673,35
MAGISTÉRIO (Ens. Médio)	1.390,60	1.738,25	2.085,90	2.781,20
MAGISTÉRIO (Ens. Médio)	1.464,51	1.830,64	2.196,77	2.929,03
MAGISTÉRIO (Ens. Médio)	1.623,32	2.029,15	2.434,98	3.246,64
LICENCIATURA CURTA	1.443,57	1.804,46	2.165,35	2.887,14
LICENCIATURA CURTA	1.521,22	1.901,52	2.281,82	3.042,43
LICENCIATURA CURTA	1.600,81	2.001,01	2.401,21	3.201,61
LICENCIATURA CURTA	1.776,22	2.220,28	2.664,33	3.552,45
LICENCIATURA PLENA	1.622,63	2.028,29	2.433,95	3.245,26
LICENCIATURA PLENA	1.719,35	2.149,19	2.579,03	3.438,71
LICENCIATURA PLENA	1.822,47	2.278,08	2.733,70	3.644,93
LICENCIATURA PLENA	2.402,00	3.002,49	3.602,99	4.803,99
ESPECIALIZAÇÃO	1.703,38	2.129,23	2.555,07	3.406,76
ESPECIALIZAÇÃO	1.805,69	2.257,11	2.708,53	3.611,38
ESPECIALIZAÇÃO	1.913,59	2.391,98	2.870,38	3.827,17
ESPECIALIZAÇÃO	2.521,88	3.152,35	3.782,82	5.043,76
MEST./DOUTORADO	1.788,89	2.236,11	2.683,34	3.577,78
MEST./DOUTORADO	1.896,00	2.370,00	2.844,00	3.792,00
MEST./DOUTORADO	2.009,50	2.511,87	3.014,24	4.018,99
MEST./DOUTORADO	2.648,16	3.310,20	3.972,24	5.296,31

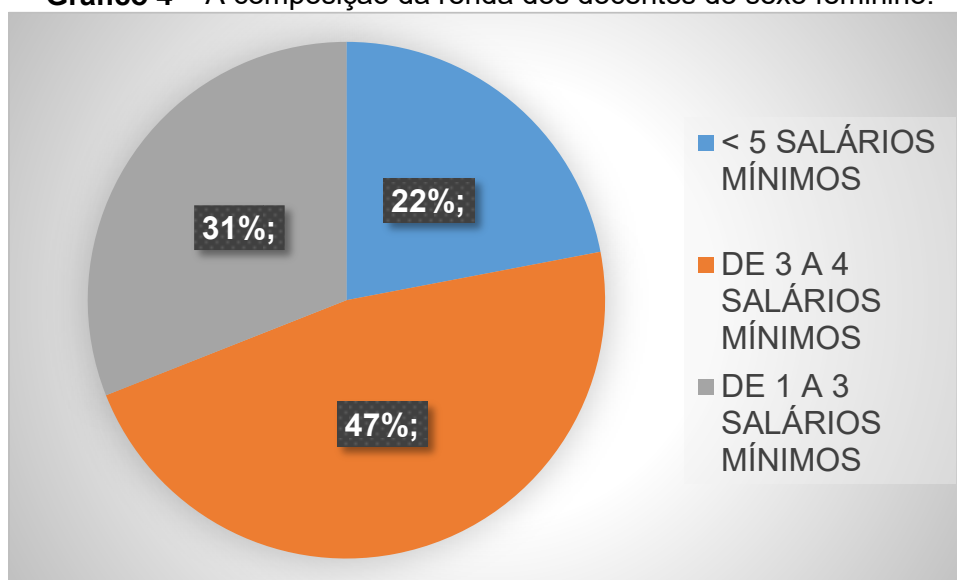
Fonte: SINTEAL (2021).

Com base nos subsídios financeiros salariais de um docente com licenciatura plena, com lotação de 20h (vinte horas) semanais sendo R\$ 1,622,63 (um mil seiscentos e vinte e dois e sessenta e três centavos), há de se correlacionar a ineliminável importância da manutenção pelos docentes de mais de um vínculo de trabalho, muitas vezes desenvolvido em outras instituições e corriqueiramente também em outras redes. Ocorre que mesmo com a manutenção de uma jornada dupla, tripla cotidiana de trabalho, os sujeitos ainda encontram-se distantes de uma manutenção da subsistência confortável do ponto de vista financeiro, principalmente

porque é imensurável a quantidade de trabalho desenvolvido para além das horas aulas ministradas – cerne da remuneração docente –, pois a realização de aulas presenciais ou não presenciais cumpre uma série de critérios relacionados à atividade educativa. Alguns relacionados a aspectos burocráticos, outros à aprendizagem.

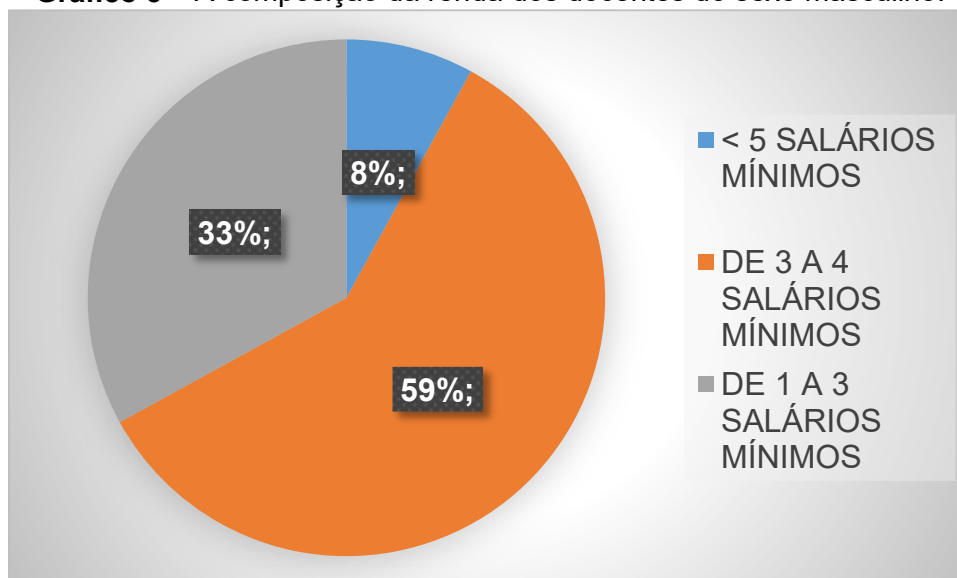
O trabalho docente desempenhado para compor uma renda que permita-lhe dispor da manutenção da sua subsistência quanto à sua alimentação, moradia, transporte, saúde, lazer, conforme percebemos no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – A composição da renda dos docentes do sexo feminino.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Os números indicam que os sujeitos docentes – tanto as mulheres como os homens – apesar de incipiente discrepância têm como renda média de 1 (um) a 4 (quatro) salários mínimos. Situação geradora de tensões e angústias para os docentes.

Gráfico 5 – A composição da renda dos docentes do sexo masculino.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

A categoria docente da sociedade (do capitalismo flexível), diante do adoecimento, confirma a concepção de Oliveira (2004) no que se refere a um desencanto com a profissão, posto que a mesma se desqualifica a olhos vistos, penifica-se, burocratiza-se. A docência se apresenta, então, como uma atividade eivada por incontáveis exigências.

A teoria social de Marx (2010), que embasa este estudo, vincula-se a uma concepção de realidade contraditória e tensa, referendada no senso comum, cuja pesquisa em tela “O adoecimento docente na rede pública estadual de ensino em Alagoas”. As causas e as consequências do adoecimento docente na particularidade da rede estadual de ensino de Alagoas refletem de que maneira o adoecimento docente tem afetado esse profissional, no que concerne aos distúrbios psíquicos e físicos.

Esta tese denuncia a condição estrutural do trabalho docente na atualidade, cuja contradição interessa-nos para a reflexão do constructo histórico-social para a análise crítica da temática. Mesmo o Governo Federal tendo assumido, especialmente a partir da década de 1990, juntamente com os Estados e os Municípios, a corresponsabilidade pela educação básica, tendo para tanto instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), um olhar sobre a história da educação mostra que há muito tempo a figura do professor é institucionalmente desvalorizada, concorrendo para a condição de trabalho adoecido.

Essa se dinamiza em tempo de neoliberalismo, cujas prescrições doutrinárias ditam as relações de trabalho e de vida, tornando-se o epicentro dos acontecimentos, sobretudo, de cunho político e econômico, a exemplo das duas guerras mundiais e da crise estrutural reveladora da ilusória promessa burguesa acerca do caráter do capital. Com isto, pretendemos investigar os fundamentos da teia estrutural de determinações que contribuem para o adoecimento docente.

Neste sentido, diante da problemática, a investigação guiou-se por meio do questionamento: Quais determinações que contribuem para o adoecimento docente na rede pública estadual de ensino de Alagoas? Este questionamento central da pesquisa desdobra-se em duas indagações, a saber: 1) Até que ponto a precarização e a intensificação nos processos de trabalho contribuem (ou não) para o adoecimento docente? E, 2) Quais são as principais estratégias (ou não) do Estado diante do quadro de agravamento do adoecimento docente? Estas questões buscaram dar conta do ciclo investigativo da tese.

A postura que assumimos nesta pesquisa caminhou, pois, na perspectiva de aproximar e problematizar o objeto de investigação para que este estudo possa dar uma contribuição para a análise e compreensão dos processos e condições do adoecimento docente na particularidade alagoana, apoiando-se, para tanto, no arcabouço teórico e empírico. Por considerar tais aspectos, delineou-se a estrutura da tese, que se organiza do seguinte modo.

Em sequência à primeira seção introdução intitulada “becos e atalhos”, versamos sobre a narrativa da história de vida da pesquisadora, pontuando as trilhas percorridas, a circularidade do tema no espaço/tempo bem como a estrutura adotada.

Na segunda seção, com título “a temática em breves notas”, está voltada para a discussão sobre o trabalho docente ao longo do século XX, com efeito para o princípio da análise para o mesmo trabalho na ambiência do século XXI e o adoecimento docente.

A terceira seção, nomeada e “o ciclo da pesquisa”, traz na tessitura da escrita os caminhos da pesquisa, os quais propiciam a visualização do objeto investigado de maneira a centralizar a descrição de cada passo que foi dado durante a realização do estudo.

A quarta seção, “adoecimento docente: uma realidade e muitas versões” por sua vez, apresenta os fatos conjunturais em perspectiva da temática, bem como a reflexão sobre as políticas públicas educacionais, oportunizando pelos seus sentidos, com tortuosos movimentos, o aprofundamento teórico importante nesse caminho de mudanças sociais e educacionais. São trabalhados os resultados da pesquisa com base na análise dos dados coletados a partir dos sujeitos voluntários da SEDUC, desvelando o adoecimento docente por meio do trato teórico.

As discussões trazidas nessa seção proporcionaram um exercício de interpretação – significativo – entre os sujeitos pesquisados e os referenciais teóricos usados na pesquisa.

As considerações finais são constituídas pelos resultados encontrados na realização desta pesquisa, os quais alcançam respostas às questões norteadoras e atingem os objetivos delineados, bem como são apresentadas algumas proposições a respeito do objeto investigado.

2. A TEMÁTICA EM BREVES NOTAS HISTÓRICAS

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

Arthur Schopenhauer, filósofo alemão 1788-1860.

O período histórico da baixa idade média (séculos XI ao XV) – em diante – é relevante para o entendimento da profissionalização docente, tendo em vista que a partir dessa fase histórica passaram a ocorrer profundas transformações que alteraram a ordem societal vigente (modo de produção feudal), isto segundo Polanyi (1981). Nessa era, conforme Hobsbawm (2004) e Hobsbawm (2006), o modo de produção capitalista se consolidou, paulatinamente, ao passo que no século XIX temos a sua sedimentação; e nos séculos vindouros (XX e XXI – atual), apesar das turbulências ainda permanece hegemônico (CHESNAIS, 1999; CHESNAIS, 2005; ANDERSON, 1995; HARVEY, 1993).

2.1 O trabalho docente e o longo século XX

O arcabouço teórico desta pesquisa decorreu de estudos de renomados pesquisadores da área da educação e do trabalho docente. A aliança entre os 2 (dois) temas alicerça e permite a produção de conhecimento, tornando-se imprescindível para refletir a educação a partir da formação e profissionalização dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a pesquisa coloca a literatura acompanhada das bases legais, permitindo uma discussão teórica na garantia de um diálogo com os dados obtidos na pesquisa, ao passo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) trazem a natureza do exercício da docência. O § 1 do Art. 2º define a docência como “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional [...]”.

Sendo a docência um processo pedagógico e intencional, os sujeitos docentes enquanto categoria tem sido no panorama contextual brasileiro violentada

pela reestruturação do trabalho, ao sofrer com a desvalorização e com o desrespeito por parte de diversos segmentos da sociedade, diante do adoecimento.

De acordo com Oliveira (2007a, p. 1132), no que se refere a “um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. A docência, consoante a letra da Lei, apresenta-se, então, como uma atividade em grandes níveis de exigência, e pode causar distúrbios psíquicos e físicos, algumas vezes incorrigíveis.

O apoio teórico desta pesquisa advém da teorização de Nóvoa (2000) acerca do estatuto profissional da docência; de Zaragoza (1999), no que se refere ao mal-estar docente na contemporaneidade; de Oliveira (2004), Oliveira (2007a) e Oliveira (2007b), referência nos estudos sobre o trabalho docente no Brasil, com ênfase sob a perspectiva da reestruturação da categoria a partir da reforma do Estado brasileiro, de Neves (2005), em virtude da análise conjuntural quanto à repotilização das relações de produção e também por meio das redefinições das relações entre sociedade política e sociedade civil brasileira, assim como dos estudos embrionários de Ferreira (2017) sobre o trabalho docente em Alagoas.

Segundo o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025, “o contexto educacional de Alagoas se desenvolveu em meio a um cenário de grandes desigualdades sociais e econômicas, no qual as oportunidades educacionais nunca foram igualmente distribuídas” (ALAGOAS, 2015, p. 12). Esse circuito histórico infortúnio afetou sobremaneira os grupos econômicos, sociais, étnico-raciais e culturais provenientes do fosso estrutural que compõem a dinâmica da desigualdade social (KLEIN; FONTANIVE, 2009).

Por isto, a categoria docente se encontra em franca desvantagem na luta pela valorização da profissão, bem como no enfrentamento das condições contemporâneas em favor da melhoria da qualidade do processo pedagógico. Sendo assim, necessita de uma guinada defensiva, que seja arraigada por meio da reestruturação do potencial político que a classe possui e na capacidade de mobilização sob as políticas públicas.

A saúde, percebida como um processo qualitativo que diz respeito ao funcionamento integral do organismo, não é mais entendida como sinônimo de ausência de doença. Promover a saúde é promover meios para que cada indivíduo possa traçar um caminho pessoal e original em direção ao bem-estar físico, psíquico

e social, participando ativamente do controle sobre as condições de saúde da sociedade.

Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de um conjunto de recursos objetivos e subjetivos, que permita ao sujeito estabelecer uma inter-relação positiva com a situação social em que vive e com as contradições e as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Dejours (1994) diz que a saúde implica, portanto, na valorização da vitalidade física, mental e social para a atuação frente às permanentes transformações pessoais e sociais, frente aos desafios e conflitos.

O atual cenário imposto pela pandemia de Covid-19 ocasionou mudanças significativas na oferta da educação escolar devido às medidas restritivas de convívio social que determinaram o fechamento das escolas (BRASIL,2020). Desse modo, para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, a docência foi impulsionada a assumir condições de trabalho domiciliares com novas exigências e responsabilidades a partir do uso de recursos digitais que recaem sobremaneira na qualidade de vida, ocasionando o adoecimento.

O avanço da medicina social, ocorrido nas últimas décadas, possibilitou uma maior conscientização dos profissionais de saúde quanto à necessidade de manter serviços permanentes dedicados às ações primárias, com ênfase na prevenção e promoção da saúde, antes da ocorrência de um quadro patológico. Esses profissionais, a exemplo, têm em seus contracheques o adicional deste eminente risco adjetivado como insalubridade.

Tal processo não aconteceu junto à classe docente, que no seu trabalho pela própria psicodinâmica encontra risco sobre o fato de adoecer, mas não consegue articulá-los para a proposição de políticas e práticas concretas, daí a valorização do modelo curativo no tocante as ações junto a reverberação do docente que adoece em vez de ações de promoção de saúde.

Os trabalhadores e suas entidades representativas também têm inserido questões relativas às condições de saúde e trabalho em suas estratégias de lutas e intervenções, voltando-se, mais recentemente, para a busca de medidas que garantam a preservação de um ambiente ocupacional saudável.

Entretanto, a maioria dos estudos e investigações está direcionada a categorias de trabalhadores mais propensos a doenças, ou seja, onde a inter-relação entre trabalho e saúde é mais evidente, em atividade onde se tem contato

com produtos químicos, objetos cortantes, exigência de esforço físico constante etc. No Brasil, pouco ainda tem sido feito no sentido de avaliar as repercussões do trabalho sobre a saúde em categorias de trabalhadores onde esses riscos são menos visíveis, como, por exemplo, em professores. O trabalho docente e sua saúde revelam-se uma produção científica ainda elementar, sobretudo na realidade alagoana na esfera da educação básica.

De acordo com Zaragoza (1999), os problemas de saúde mais frequentes apontados pelos estudos realizados foram: perda de energia, impaciência, cefaleia, hiperalimentação, aumento da irritabilidade e dores na coluna. Os docentes apresentaram como principais fatores de estresse: avaliações, tempo insuficiente para as tarefas estabelecidas, preocupações diárias (trabalho de casa, currículos, reuniões), responsabilidades extracurriculares, problemas com os pais que não se preocupam com a vida escolar dos filhos e falta de tempo para estar com a família. O estresse, nesse sentido, aparece como um forte determinante de insatisfação, mostrando-se fortemente associada aos problemas de saúde.

No Brasil, as referências de estudos abordando as condições de saúde e trabalho do professorado são ainda insuficientes, sendo apenas na segunda metade da década de 1990 produzidas algumas investigações abordando as condições de saúde e trabalho da escola pública. As evidências encontradas nesses estudos são preocupantes e apontam a necessidade de medidas imediatas. A desvalorização profissional, baixa autoestima e ausência de resultados percebidos no trabalho desenvolvido foram fatores importantes para o quadro encontrado (ZARAGOZA, 1999).

Atualmente a declaração “carga de trabalho” tem ganhado nova expressão, sinalizando, por exemplo, um novo conceito enfocando o processo e a organização do trabalho (ROCHA, 1993, p. 17). Ela engloba os fatores nocivos capazes de provocar estresse ou tensão emocional (monotonia, repetitividade, pressões, responsabilidades), como também os fatores de riscos físicos, químicos, biológicos e fisiológicos.

Na evolução da terminologia aplicada, torna-se possível compreender e traduzir os efeitos psicogênicos que os riscos ocupacionais (de qualquer natureza) provocam no dia a dia dos trabalhadores. O docente está exposto, cotidianamente, a altas jornadas de trabalho. Assim, para cada ramo produtivo e para cada processo

de trabalho é possível identificar um perfil de cargas de trabalho que conformam um padrão de desgaste operário (ROCHA, 1993).

Diante das pressões existentes na organização do trabalho, os docentes, de forma diversificada, apresentam um conjunto de sentimentos que envolvem angústia, desgosto, raiva, desesperança, desmotivação, cansaço e estresse. A presença desses sentimentos dá lugar à vivência do sofrimento psíquico na atividade docente, ameaçando desta forma a saúde dos trabalhadores.

Dejours (1994) chama atenção para o fato de que os sintomas como angústia e emoção são de ordem psíquica, mas podem se revelar a partir das manifestações somáticas físicas como: hipertensão arterial, acidente vascular cerebral (AVC), tremores, sudorese.

Assim, como o medo, a fadiga, o desgaste no trabalho, mas também a frustração e a agressividade podem aumentar as cargas vasculares, musculares e digestivas. Observamos, portanto, que há um movimento circular entre os setores psíquicos e somáticos, o corpo responde conforme os estímulos são processados na mente e só quando o corpo falece é que o sofrimento se torna visível para os sujeitos no ambiente de trabalho.

Dessa forma, o trabalho tem um papel central na vida das pessoas, podendo contribuir tanto para a melhoria da qualidade de vida quanto para o desenvolvimento de doenças. Muitas categorias profissionais têm sido alvo de estudos para diversos pesquisadores, entre elas, encontram-se os professores, que desde a década de 1990 vêm, de forma mais acentuada, apresentando sinais de adoecimento.

O avanço da medicina social possibilitou uma maior conscientização dos profissionais de saúde quanto à necessidade de manter serviços permanentes dedicados às ações primárias, com ênfase na prevenção de doenças e promoção da saúde, antes da ocorrência de um quadro patológico.

Rocha (1993) destaca que a urgência em ampliar os recursos para diminuir a vulnerabilidade das pessoas e da sociedade aos processos causadores da enfermidade é incontestável. A cada dia surgem novos desafios, e o resgate dos antigos conhecimentos mostra-se insuficiente. Além da diversidade humana, da crise de valores, da alteração do quadro de problemas de saúde, é necessário considerar que os hábitos e os estilos de vida mudaram ao longo dos anos.

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e excessivos de avaliação. Se esse sistema avaliativo não recuar ou, então, não forem criadas condições para que sejam preenchidos, ainda se ouvirá falar muito em problemas de saúde dos docentes, pois a realidade em que eles se encontram é desoladora. É preciso prevenir para que as estatísticas não se tornem alarmantes.

Apesar de o trabalho ser profissionalizado desde 1827 no Brasil, internamente orbita-se numa perspectiva de vocação. Após a independência do Brasil, há um interesse quanto à formação docente, esse é concatenado, segundo Saviani (2012, p. 87), com a “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, instituída em 15 de outubro de 1827, com o objetivo de introduzir tais escolas, suficientemente necessárias para o período histórico, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do então Império, mas é somente após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, que a primeira Escola Normal no Brasil é instituída, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1835, ainda no período que conhecemos nacionalmente como Monárquico na história do Brasil.

Antes desse período, a tarefa de ser professor era executada por religiosos, como, por exemplo, a Companhia de Jesus⁷. Esta, em 1549, desembarcou no Brasil com a missão de catequizar as populações originárias realizou trabalhos a favor da educação, escreveu a primeira gramática sobre a língua falada na época, o tupi, foi regente em um colégio de Jesuítas, foi também um dos fundadores da cidade de São Paulo, entre outras coisas, de acordo com a história oficial.

A partir do processo de corroborar com a supressão das escolas jesuíticas, conhecido como a Reforma Pombalina (1772), a educação brasileira vivenciou uma grande ruptura histórica em um processo já implantado e consolidado como modelo educacional (BELLO, 2001), os professores passaram a ser enviados pelo estado após serem avaliados para executar o cargo, nesta avaliação foram observados

⁷ A obra educativa da Companhia de Jesus estava integrada à política colonizadora; durante pouco mais de dois séculos foi a responsável quase exclusiva pela educação no período. Além de ser um ensino acrítico e alheio à realidade da vida da colônia, foi aos poucos se transformando em uma educação de elite e, em consequência, num instrumento de ascensão social. Nos locais de ensino da Companhia de Jesus, os comportamentos exemplares eram bastante cobrados pelos padres. Os alunos que desrespeitassem os princípios morais cristãos eram punidos com castigos. Ao todo, até ser expulsa do Brasil, em 1779 a Companhia de Jesus criou 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários.

aspectos como: comportamento moral, habilitação e idade. Essa avaliação estabeleceu um perfil estereotipado para que pudesse exercer a profissão de professor. A partir disso, surgiu o profissionalismo docente licenciado pelo Estado, onde esse profissional, de acordo com Nóvoa (1995), recebeu um reconhecimento social relevante e, por esta licença, uma legitimação oficial de sua atividade.

A transformação do sistema escolar garantiu o acesso à escola para todos que mencionaram as características, mas também promoveu desafios a uma qualidade positiva no que se refere ao ensino. Com isso, o ser docente passou a sofrer críticas eivadas da desvalorização profissional, considerando-os como os responsáveis imediatos pelas falhas no sistema. Em decorrência dessas críticas, os professores historicamente perderam o apreço por sua prática profissional, necessitando cotidianamente lançar mãos para técnicas e investimentos que qualifiquem a sua construção profissional num horizonte dependente das relações de concorrência. "Os professores precisam encontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente" (NÓVOA, 1995, p. 29). Advém daí a necessidade da busca por recursos e métodos que inovem o ensino.

Nas décadas de 1950 e 1960 do século XX o Estado desenvolvimentista - buscando a consolidação da sociedade urbano-industrial transformando a educação brasileira era necessário um mínimo de escolaridade para que o país ingressasse na fase do Brasil forjado como potência – substitui o Estado educador, que objetivou a aplicação da verdadeira função social da escola, pautadas na democracia e na hierarquia das capacidades, enaltecendo o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação e a questão central passa a ser o crescimento econômico.

O condicionamento urbano mais apertado destrói as condições sob as quais é possível levar a vida antiga. Ao mesmo tempo, a renda proporcionada pelo trabalho torna disponível o dinheiro necessário para adquirir meios de subsistência fabricados pela indústria e, assim, exceto em períodos de desemprego, a coação da necessidade que compelia a trabalhos domésticos é muito enfraquecida.

Esse processo é apenas um aspecto de uma equação mais complexa: à medida que a vida social e familiar da comunidade é enfraquecida, novos ramos da produção surgem para preencher a lacuna resultante; e à medida em que novos

serviços e mercadorias proporcionam sucedâneos (substituições) para relações humanas sob a forma de relações de mercado, a vida social e familiar são ainda mais debilitadas. Trata-se, pois, de um processo que implica alterações econômicas e sociais de um lado e profundas mudanças nos padrões psicológicos e afetivos de outro. O movimento da sociedade capitalista nesse sentido liga-se, no aspecto econômico, ao impulso capitalista de inovar produtos diversos, novos serviços, novas indústrias (BRAVERMAN, 1987). Sobretudo num contexto de uma economia com entraves do desenvolvimento do capitalismo, pelo fato de nesse período não se ter ainda um exército industrial de reserva que compusesse o quadro econômico no tocante ao setor de força de trabalho na colônia.

Marx formula aquela que talvez seja a mais fundamental dessas relações: a taxa de exploração da força de trabalho, definida como o período da jornada de trabalho dos trabalhadores em que estes produzem valor que não será apropriado por eles, mas pelo capital; é o tempo de trabalho excedente, a mais-valia, cuja existência é a condição estrutural que justifica o fato de o tempo de trabalho total ser sempre superior ao tempo de trabalho necessário, aquele que fica para os trabalhadores na forma de salário (MARX, 2010).

Em 1969, o brasileiro Ruy Mauro Marini elabora, pela primeira vez, a categoria que escolhe chamar de superexploração do trabalho, que, mais tarde, em 1973, caracteriza pelo aumento da intensidade do trabalho, pelo prolongamento da jornada de trabalho e pela apropriação feita pelo capitalista do fundo de consumo do trabalhador.

Compreende-se que a superexploração é particular do capitalismo dependente, está na sua gênese e o define como tal. E ela se expressa, se manifesta, se exprime como (SUPER) exploração, mais exploração, muita exploração. Como aumento da exploração para contornar a queda da taxa de lucro provocada pelas relações entre os capitais de origem/atuação dependente e aqueles que têm origem/atuação no capitalismo central. Precisamente aqui está o movimento. A superexploração é exercida pelo capital imperialista sobre a força de trabalho que vive e trabalha na periferia, e que será crescente e permanentemente pressionada a contribuir com o aumento da capacidade de acumulação em geral.

Assim, entre a (super) exploração de Marx (2010) (forma superlativa) e a superexploração de Marini (conteúdo substantivo), passando pela leitura atenta de

Lênin sobre a análise da realidade concreta, o que pretendemos demarcar é o caráter relacional, processual e dialético presentes entre a parte e o todo.

Uma mudança mundial. Com isso, a natureza do vínculo social mudou, não é mais a solidariedade mecânica baseada na semelhança. Passa a ser, então, a *solidariedade orgânica*, que se constitui pela divisão do trabalho, no qual as relações de cadeia produtiva e que um depende do trabalho do outro para sobreviver ganham escopo.

Evidentemente que os interesses capitalistas não poderiam se consolidar sem explorar ao máximo a classe trabalhadora. Todo o processo de deslocamento de capital financeiro para o mercado interno brasileiro se inscreveria sob a insígnia do baixo valor da força de trabalho e da máxima exploração tanto do trabalho escravo quanto do trabalho assalariado (SANTOS, 2015, p. 207).

O vínculo social decorre do ajuntamento de partes diferentes. A missão não é mais inculcar valores, mas a formação de funções diferenciadas para o trabalho. A sociedade é funcional ao capital, não precisa das pessoas, precisa-se de mão de obra para produzir. Precisa-se dos produtos que elas produzem. A classe dominante desde o período colonial, até o que o se concebe como burguesia nacional, sempre foi extremamente dependente da metrópole e do grande capital internacional. A preocupação com a manutenção das necessidades do mercado interno, que oferecia às elites brasileiras, a manutenção do seu *status quo* no âmbito nacional.

A partir disso, é possível compreender porque o Golpe de 1964⁸ significou um exponencial aumento dos níveis de exploração da classe trabalhadora, para o fim da estratégia de desenvolvimento centrada no capitalismo nacional, e de lutas sociais.

⁸ As primeiras ações surgiram em 1962, pelo então presidente dos Estados Unidos John Kennedy (35º presidente dos Estados Unidos, de 1961 a 1963). Os fatos vão se descortinando, a partir de relatos de políticos, militares, historiadores, diplomatas e estudiosos dos dois países. Depois do assassinato de Kennedy, em novembro de 1963, o texano Lyndon Johnson assume o governo e mantém a estratégia de remover Jango, apelido de Goulart, por causa do temor de que o país se alinharia ao comunismo e assim, influenciaria outros países da América Latina, contrariando assim os interesses dos Estados Unidos, reforçaram os movimentos a favor do golpe. A partir deste cenário os Estados Unidos agiram para planejar e criar as condições para o golpe da madrugada de 31 de março. E, depois, para sustentar e reconhecer o regime militar do governo do marechal Humberto Castelo Branco (26º presidente do Brasil, de 1964 a 1967). O governo norte-americano estava preparado para intervir militarmente. Do Brasil, duas autoridades americanas foram peças-chaves para bloquear as ações de Goulart e apoiar Castelo Branco: o embaixador dos Estados Unidos, Lincoln Gordon e o general Vernon Walters. Infelizmente, foi uma das mais longas ditaduras da América Latina. O general Newton Cruz, que foi chefe da Agência Central do Serviço Nacional de Informações (SNI) e ex-comandante militar do Planalto, resumiu: “A revolução era para arrumar a casa. Ninguém passa 20 anos para arrumar uma Casa”. Em 1967, quem assumiu o Planalto é o general Costa e Silva, que era ministro da Guerra de Castelo. As consequências deste período da

A concorrência aparece como norma de relacionamento, aqui é cada um por si e o dinheiro passa a medir tudo e todos. O sucesso ou fracasso vai depender de cada um. E a relação continua sendo a partir das diferenças, com a *solidariedade orgânica*.

O primeiro nível de preocupação ao ensinar surge na necessidade não apenas da compreensão do currículo, bem como de sua implementação. Jürgen Habermas (1994) no campo do currículo: interesse em controle técnico, interesse em compreensão e interesse em emancipação. Ele considera esses interesses como fonte das diferenças na teoria e na prática curricular e seus estudos propõem que as diferenças de valores levam a diferentes modelos curriculares. São eles: circular-consensual, técnico-linear e dinâmico-dialógico.

O currículo faz parte de uma luta constante de poder e espaço. É marcado por conflitos e por uma complexidade já que se trata das ações que precisam ser formuladas antes mesmo da prática, esta que precisa considerar e incluir a complexidade de diversas categorias. Refere-se a uma ação importante, uma vez que diz respeito à trajetória de formação do ser estruturante do ser docente, bem como das vivências percorridas para concretização dessa ação.

Adiante está um panorama de referências dos principais pensadores da classificação dos estudos curriculares que influenciaram a compreensão deste setor no contexto brasileiro. Observemos o núcleo curricular brasileiro nomeadamente com base em seus pensadores destaque:

John Dewey (2002) propôs um currículo centrado nas experiências da criança, revelando um compromisso tanto com o crescimento individual como o progresso social. Para a educação, Dewey propôs a construção de um espírito científico, apresentado em todos os setores da vida do indivíduo. Dando-se ênfase à educação moral que foi considerada como instrumento facilitador de relações sociais adequadas. Por meio de um controle social indireto, para Dewey (2002), se a escola se orientar para um modelo democrático a sociedade irá reproduzir o mesmo modelo. Seus pensamentos são permeados pelos interesses de controle técnico e de compreensão.

ditadura, seus meandros políticos e ideológicos estão em toda parte na sociedade. As mortes, as torturas, os assassinatos, a violação de direitos democráticos e as prisões arbitrárias fazem parte desse período violento da nossa história.

William Kilpatrick (1978), famoso discípulo de John Dewey, que baseou sua explicação do mecanismo do controle social no estabelecimento de conexões estímulo-resposta. Essa teoria é permeada por um interesse de controle técnico, pois a intenção é de condicionar a conduta das crianças para que elas emitam a resposta apropriada em face de um determinado estímulo.

Ralph Tyler (1975) apresenta a teoria que exemplifica a melhor compreensão com o currículo no paradigma técnico-linear, trazendo a sequência e os procedimentos para apresentar a teoria que exemplifica a melhor compreensão com o currículo no paradigma técnico-linear; trazendo a sequência e os procedimentos para planejarmos, organizarmos e analisarmos o currículo. Cabe destacar que Tyler não acredita em um currículo tradicional por disciplinas, pois os problemas transcendem às disciplinas, e os interesses dos alunos são fundamentais no planejamento do currículo.

Outrossim, enfatiza a escola enquanto agente regulador da sociedade, identificando falhas, lacunas e necessidades que através de ações individuais possam promover o progresso social. Propõe um controle que leve em conta todos os interesses da sociedade e sua teoria é humanista, visto que se preocupa com o currículo funcional que transforme a escola em um instrumento de mudança social.

Hilda Taba (1962) confirma a teoria de Tyler, a partir da perspectiva de Taba, essa que propõe um modelo de organização curricular que envolve a determinação de: objetivos a serem alcançados, experiências curriculares, centros de organização do currículo e um esquema de abrangência e sequência. Acredita que a sociedade está mudando e é tarefa da escola desempenhar um papel construtivo nessa mudança. Segundo ela, a educação deve libertar as pessoas de suas limitações, no entanto, o processo não deve levar o aluno a negar sua individualidade, mas sim a transformação da mesma. Vale ressaltar, que ela defende o processo de aculturação das classes subalternas, acreditando em uma cultura comum, ou seja, a dominante. Assim como Tyler (1975), Taba (1962) é informada tanto por um interesse técnico como um interesse em compreensão.

Michael Apple (2006) e Henry Giroux (1983) procuram revelar a função ideologicamente desempenhada pelo currículo. Eles apontam para a intenção de oferecer princípios curriculares que reduzam ou eliminem a opressão na escola, isso porque, para eles, mudanças na consciência causam mudanças sociais. O trabalho

dos mesmos apresenta uma visão mais realista e teoricamente desenvolvida no processo curricular, que pode ter possíveis efeitos transformadores, pois propõem compreender a melhor esfera cultural, a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade e articular no discurso curricular. A educação deve trabalhar com a igualdade e a democracia, rejeitando o discurso do planejamento e do controle, confiando assim no discurso otimista e transformador a respeito do docente.

Gimeno Sacristán (1998) refere-se ao currículo como campo. Esse termo significa um lugar no qual lutas são travadas, um cenário onde os objetos são tratados, porém não há um consenso sobre ele, o que se tem é um aglomerado de teorias. Deste modo, o mesmo não trata o currículo na perspectiva disciplinar, ou seja, a que se aprende na disciplina em espaço de conteúdo, mas como campo de um conjunto de práticas formuladas na escola, assim, pensasse o conceito de currículo em todas as práticas educativas, que estão explícitas e implícitas e que fazem parte da formação do sujeito.

O currículo formal trata de uma estrutura disciplinar, no qual se sistematiza um conjunto de saberes que parte do simples ao complexo, e do geral para o específico. Um currículo explícito que determina as disciplinas e assuntos a serem estudadas no decorrer do ano letivo da escola, e da formação do estudante. Esse modelo dentro da escola implica na não consideração da diversidade de outras ações que precisam ser consideradas no mesmo, como, por exemplo, a cultura, o meio onde ela está inserida, a realidade, as diferenças e deficiências dos alunos, entre outras.

O currículo informal diz respeito às práticas formativas que não estão inscritas nas disciplinas, mas que mantém o poder coercitivo sobre os estudantes. A exemplo, as normas da instituição escolar de sentar direito, pedir licença, horários de entrada e saída, dentre outras. Por tanto, trata-se de um currículo implícito no qual seus resultados são positivos, porém abstratos.

O currículo oculto é aquele que está nas relações entre professor e aluno, ou seja, na forma como o professor trata as questões, dúvidas e erros dos alunos, na forma que o professor lida com o aluno que apresenta dificuldade em entender o que está sendo ensinado. É aquele que não está no papel, mas que ocorre no dia a dia dentro da sala de aula ou fora dela; que precisa ser analisado teoricamente para o

sucesso do ensino e da aprendizagem na escola. Assim, seria a prática de formações morais que acontecem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

O currículo escolar apresentasse pelo projeto político pedagógico (PPP), apresentado à secretária de educação, que precisa definir todas as ações, disciplinas, assuntos, diversidades, bem como a complexidade da educação. Esse seria também um modelo ideal de currículo, desde que considerasse a diversidade, a realidade e as diferenças, e fosse frequentemente reformulado de acordo com as necessidades da realidade. O que, como sabemos, na maioria das vezes não acontece.

Para Charlot (2013), os modelos de currículos estão vinculados a um pseudoconsenso, defendendo a tese que são todas as práticas que formam o sujeito para uma vontade geral, essa que é a síntese das vontades coletivas, que são a soma das particularidades. Um aglomerado de vontades, no qual prevalece a vontade geral, com o falso discurso de estar considerando as vontades particulares, quando, na verdade, tendencialmente tem se investido em formação generalista a partir desse currículo educacional.

Existe uma incompatibilidade nas propostas curriculares, pois tal elaboração precisa dialogar com o cerne do estudo desta tese que é o sujeito docente. Nesse sentido, o currículo precisa responder a demandas plurais e complexas, considerando a realidade deste sujeito, assim como o meio ambiente situacional em que a escola está inserida, para que se pondere por uma prática educativa socialmente referenciada que persiga a universalização da educação básica, finalidade *sine qua non* para a prática docente dos sujeitos que trazem a partir de suas práticas este campo analítico que enreda a narrativa desta tese.

Por isso, a defesa da reflexão ora desenvolvida no tocante ao que se compreende sobre as reverberações de currículo, e por conta dessa intensificação experiencial, peculiar ao cotidiano docente, observadas a multiplicidade de ações que representam uma verdadeira fragilização deste ser docente, o que se tem é um aglomerado de demandas, teóricas, práticas, que são necessárias, porém que contextualizado o histórico situacional da docência, precisam ser repensadas com vistas as necessidades atuais do sujeito contemporâneo. Eis um dos plurais desafios da docência: incluir todas essas especificidades e articulação dos saberes

subjacentes da vivência profissional sob as postulações de um currículo, com o objetivo de um ensino e aprendizagem significativos.

Sacristan (1998) procurou classificar o conceito de resistência dentro do campo do currículo, compreendendo melhor esta esfera e sua articulação no discurso da linguagem crítica e da linguagem da possibilidade. Para o mesmo, o currículo precisa estar em sintonia com as lutas pelo desenvolvimento fundamentadas na igualdade e democracia.

No entanto, nessa procura por um desenvolvimento articulado à igualdade e à democracia por meio das práticas educativas do ser docente em sua mediação com educação, destaca-se outra faceta que resvala sobre o lastro do que representa vivenciar à docência. Sendo assim, compreender o processo de avaliação é importante para se perceber de modo dinâmico, complexo e multidimensional outra categoria central que embasa, a partir das teorias e perspectivas, o desdobramento de uma prática social como instrumento que imprime a impressão da classificação adjetiva, seja pelo viés da qualidade positiva ou negativa do percurso de ensino-aprendizagem experienciado.

Hofmann (2001) enfatiza que há uma cultura hegemônica de avaliação que está enraizada e que por muitas vezes há uma reação por parte dos profissionais quando se trata de mudanças,

Esta cultura da avaliação ajuda a entender (não a justificar) as recusas freqüentes de alguns professores de discutir suas práticas pedagógicas o que se confronta com o discurso de trabalho coletivo presente na escola. A autonomia do docente não pode ser confundida com autonomização. Não tem ele a prerrogativa de decidir por si só, algo que afeta o bem comum [...] (HOFMANN, 2001, p. 316).

Diante desses argumentos, cabe, pois, o questionamento: se precisamos ser avaliados e medidos constantemente, por que ainda sentimos tanto receio e medo perante avaliação? É possível propor práticas avaliativas que visem mobilizar o aluno ao invés de classificar? Como a avaliação dentro da escola ocorre e como poderia ocorrer? O professor é capaz de se tornar um agente mediador desse processo? É possível propor instrumentos avaliativos didáticos que produzam de fato uma aprendizagem significativa, visando o desenvolvimento integral do estudante?

Essas e outras perguntas norteiam nossa justificativa acerca dos antecedentes que nos munem de subsídios teóricos e práticos para a interpretação do que tem perpassado sob as dificuldades e possibilidades da prática do ser docente, para que pensemos em desmistificar o paradigma da avaliação da forma de ser professor, contextualizando as aviltantes jornadas, constantes e repetitivas a partir dos instrumentos de avaliação didáticos, na perspectiva da tão almejada aprendizagem significativa, finalidade primordial contemporânea demandada deste sujeito. Por isso, percebe-se que é imprescindível falar em avaliação articulando-a com a categoria currículo ou com a categoria didática, já que essas categorias no âmbito do planejamento escolar estruturam a prática diária do professor que no marco temporal do contexto da reestruturação produtiva, da década de 1990 no Brasil, só vem robustecendo-se num horizonte de intensificação laboral.

É preciso romper com essa cultura hegemônica, a qual apenas preza a repetição o chamado “decoreba”, afinal, a sociedade se desenvolveu, sendo necessário, então, que os meios de avaliar se desenvolvam também. Logo, as práticas pedagógicas são históricas e precisam se adaptar a cada tempo vivenciado, mudando e transformando-se quando necessário.

Luckesi (2009) chama de forjar o sistema em uma prática que seria histórica. Vivemos em uma escola que é passiva da repetição, e um dos desafios é romper com essa barreira, onde há a possibilidade do professor enquanto mediador encontrar formas de mediar e ensinar os assuntos de um modo novo e transformador. Seria com base na didática de construir situações diferenciadas com criatividade para quebrar a rotina que se repete dia após dia, que chega a ser exaustiva. O desafio posto torna-se também uma possibilidade de o educador, por meio da didática, levar para dentro da sala de aula situações favoráveis ao ensino e à aprendizagem, podendo, a partir de aulas dinâmicas e criativas possa forjar o sistema,

Assim sendo, não será ele o executor de diretrizes decididas e emanadas de centros de poder (mesmo educacional), mas será o forjador, juntamente com outros, e, enquanto autor e ator, de um projeto histórico de desenvolvimento do povo, do qual faz parte integralmente. O educador, como outros profissionais contextualizados, é um construtor da história, na medida em que para isso, aja conscientemente (LUCKESI, 2009, p. 25).

A base para que isso ocorra está na formação do docente, entendendo que um professor com uma boa formação, que inclua a prática de avaliação dinâmica, ganha melhores condições de ampliar seu olhar, para criar situações e condições favoráveis de ensinar e avaliar.

É preciso desenvolver nos cursos de formação a prática de avaliar para a aprendizagem, preparando os professores para estarem aptos a um trabalho coletivo, reflexivo e flexível, estando dispostos a mudanças e a romper com as fronteiras da sala de aula. Para que o processo de avaliação mude e ganhe um novo significado, é preciso que os docentes mudem, e que essa perspectiva de mudança advinha da sua formação, pois a visão de um educador avaliador precisa ultrapassar a visão de observador. Destarte, é preciso questionar, mobilizar a partir de ações didáticas, buscando sempre novos caminhos, em um processo contínuo e complexo,

A defesa que fazemos é que a formação inicial dos profissionais da educação pode fazer a diferença na futura inserção destes na escola ampliando as chances do uso edificante do conhecimento, para construir uma outra realidade escolar. [...] mas se a escola lhes for apresentada como uma realidade pronta e acabada [...] ao qual apenas cabe a reprodução, evidentemente contribui-se para a inércia institucional (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 323).

Compreendemos que se faz necessário que o sujeito docente esteja em constante formação e que este nunca se sinta pronto e acabado, pois a cada momento surgem novas perspectivas e necessidades que requerem um educador que esteja em constante e “infinita” formação.

A cada dia que passa crianças continuam sem aprender, porém, avaliadas, aprovadas ou reprovadas, essa situação pode ser evidenciada em situações cotidianas. Essa é uma triste realidade que se resume a interesses do poder maior, que visa quantidade ao invés de qualidade, que maquia a realidade em prol de mostrar índices altos de educação, quando na verdade não passam de estatísticas.

É relevante salientar que existem desafios em agir e de mudar o que está imposto diante dessas barreiras. Contudo, tem-se a possibilidade de pensar além e tentar agir além. Essa idealização, que é considerada impossível, é necessária para dar continuidade e esperanças ao trabalho, que pode ser advinda de uma formação, esta enquanto a base para as mudanças e transformações.

É preciso formar o educador como agente transformador, dotando-o de argumentos para tentar mudar/forjar o que está posto. Buscar alternativas para enfrentar os relatórios de avaliação que ficam esquecidos, qualificando-os para dialogar com um processo educativo em prol de um melhor atendimento dos dados.

No Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são, de acordo com redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009 [...]

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. [...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; [...] 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Diante desta lei, percebe-se que a mesma exige a formação superior dos profissionais da educação, porém na tentativa de ter altos índices de desenvolvimento do país, acaba-se por oferecer formações ou capacitações aligeiradas, e que muitas vezes não condiz com a realidade que se vive.

Devidamente instrumentalizados para a leitura das contradições do modelo, poderiam assumir um posicionamento menos ingênuo diante de eventos complexos que despertam a sensação de fragilidade e de falta de credibilidade em seu próprio trabalho (HOFMANN, 2001, p. 331).

A partir de uma formação base estruturada, o educador, formado consciente com uma base mediadora, ciente da realidade, possui maior possibilidade de desenvolver um olhar amplo perante o que está imposto, para que a partir de subsídios teóricos possa aperfeiçoar sua prática pedagógica, agindo coletivamente, numa perspectiva de avaliação diferenciada e inovadora.

Se há alguns anos atrás a tarefa de ser professor era complexa, hoje, no século XXI, configura-se ainda mais complexificada.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação,

diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Ser docente no século XXI é distender os conteúdos de forma dinâmica, globalizada e contextualizada com o dia a dia dos estudantes para que isso facilite o entendimento, despertando nos alunos interesse por compreender de uma forma diferente coisas que acontecem diariamente em suas vidas que, às vezes, possam passar despercebidas por eles. Essa dinâmica facilita a compreensão dos alunos com os assuntos que são colocados em sala de aula, facilitando assim a compreensão do que o professor leva às aulas, tornando isso em pontos positivos na hora do professor realizar a sua avaliação em relação ao aluno.

É preciso que o docente reflita quais dificuldades estão sendo encontradas em sua prática para que possa pensar em estratégias que atendam às necessidades de cada aluno, para que todos possam se desenvolver. Essa percepção pode ser realizada com base em autoavaliações do seu próprio trabalho executado em sala com os seus alunos, sendo feito uma comparação de quais aspectos podem ser compreendidos enquanto positivos e quais tiveram resultados negativos.

Se o ofício docente é equiparado a outro ofício qualquer, quando a atividade fracassa, não alcançando os resultados esperados, a culpa é quase sempre atribuída unicamente ao trabalhador ao trabalhador (no caso, o professor) que não é qualificado ou que não se dedica a sua função. Isso tem funcionado como álibi do Estado, para responsabilizar os docentes em lugar de garantir condições objetivas adequadas ao trabalho do magistério (PARO, 2018, p. 112).

Apesar de muitos docentes identificarem-se com a função, não se elimina os desafios desta ausência de condições objetivas, tal como: a falta de tempo para atividades pessoais do professor, na qual, pela baixa remuneração, o profissional da educação acaba aumentando os seus turnos para melhorar sua qualidade de vida e passa a ficar sem tempo livre para suas obrigações pessoais.

Identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos alunos, a partir de atividades realizadas em sala de aula e da avaliação do desenvolvimento do aluno, o professor tem que ser capaz de perceber onde determinado aluno encontra dificuldades de desenvolvimento. Lidar com diferentes perfis durante a trajetória profissional, o professor encontrará diversos perfis de alunos ao longo da sua carreira profissional e deverá saber como instigar a curiosidade desses alunos para alcançar resultados satisfatórios de aprendizado.

Tendo que cada vez mais buscar recursos e oportunidades para que seja realizado o trabalho, o docente acaba utilizando muito mais do seu tempo para se dedicar a atividades que estejam relacionadas às atribuições escolares de sua competência, o que acaba levando-o ao desgaste físico e psicológico, afinal, “[...] a complexidade de sua função exige um envolvimento *sui generis* [...]”. Para tanto, há um esgotamento físico e mental, o que acaba contribuindo para o mal-estar emocional do professor e conseqüentemente o abatimento de sua saúde (PARO, 2018, p.113).

2.2 Em cena o século XXI: o adoecimento docente em tela

Faz-se importa salientar que em tempo pretérito – baixa idade média – a terminologia utilizada para definir o trabalho docente revestia-se de um sentido tutelar, visto que o vocábulo utilizado para tanto era tutor, aquele que ampara, protege, defende (CAMBI, 1999; FACCI; URT, 2017).

As feições da realidade moderna ou pós-moderna (como querem alguns) são: liquefeitas, para usar um termo caro a Bauman (2001). Decerto que o pensador judeu não está errado, isso porque quem exerce a atividade docente sabe bem do que trata ele, pois essa sofre metamorfoses de acordo com as necessidades da sociedade, do que cada povo quer ou não manter de sua cultura, dos ritos, das crenças etc., tudo isso tem como mediação a educação e como mediador central o ser docente.

Com as modificações ocorridas ao longo da história do capitalismo, os processos educativos vêm se modificando cada vez mais com a política mercantil dos governos nacionais. A docência, por sua vez, tem se demudado cada vez mais para o ser que exerce essa prática profissional, ou seja, a mediação do ato educativo passou a ser mais articulada à produtividade demonstrativa, comprovativa e concorrencial (DUARTE, 1998; LEHER, 2009; MARTINS, 2007).

Silva Junior e Cammarano Gonzáles (2001), em pesquisa realizada para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sobre a condição de trabalho dos docentes da rede estadual dos docentes de São Paulo, afirmam que as reformas educacionais ocorridas no cenário da reforma do Estado brasileiro (a partir de 1990 em diante) exigiu a reorganização profissional. Isto é,

exigiu modificar a forma de ser e de estar dos sujeitos docentes, o que significou, em outros termos, o aumento do número de alunos por sala de aula e conseqüentemente o acréscimo do trabalho, como também aumentou o nível de competitividade entre os docentes.

É preciso, de outro lado, considerar o esgarçamento da vida social às condições de vida do sujeito docente, do trabalho e da saúde que necessitam de uma ação investigativa, com uma perspectiva analítica-crítica-reflexiva. É preciso, nesse sentido, buscar desmistificar aquilo que tem sido visto como algo natural, ou seja, desconfiar do “natural” é preciso, como diz Brecht (1898; 1956).

O adoecimento docente no século XX está articulado ao processo de precarização do trabalho em tempos de reestruturação produtiva do capital, desta feita, importa compreender que o “adoecer dos professores” como objeto de estudo integra os debates que se ampliam no Brasil a partir das décadas finais do século XX e que adentrou o século XXI. Desde então só tem recrudescido.

Ao privilegiarmos as metamorfoses no mundo do trabalho material como base para a análise do adoecimento docente, compreendemos que o sujeito docente não foi poupado no que diz respeito ao produtivismo do mundo mercadológico porque a educação é “mercadoria”, mesmo a pública, pois é parte das condições histórico-sociais onde se concretiza.

Antes de qualquer coisa, concebemos o sujeito docente como sujeito de prática social. Assim sendo, o adoecimento docente no século XX é resultado das contraditórias relações entre capital e trabalho. Ao assumirmos a prática dos sujeitos docentes como objeto de análise, estamos nos referindo à “prática” de sujeitos intrinsecamente responsáveis pela produção e reprodução da vida social, cultural, política e ideológica do sociometabolismo do capital, daí que diz respeito à prática societal dos homens e das mulheres num dado momento histórico.

A educação é uma prática institucionalizada, isto é, como educação formal, deve preparar os indivíduos para os domínios básicos necessários à produção/reprodução do capital. No meio do caminho, dilemas do trabalho educativo interpõem-se, a saber: a humanização e a alienação; a dialética, o que torna a educação um campo pleno de possibilidade. Entretanto, o ser docente está imerso em “tarefas” cujo tempo “(re)põe sua reflexividade”, e sob a égide do modelo

econômico social vigente, esse sujeito docente (sem perceber) corrói-se. Isto é, adocece, mina suas forças.

A análise das determinações que se articulam entre o adoecimento docente e a sobrecarga do trabalho docente, assim como as condições em que ocorrem o trabalho docente, só agudizam e fragilizam esse profissional. As exigências hegemônicas da sociedade capitalista em tempos de capitalismo neoliberal acirram mais ainda as tensões e a categoria se vê em uma “penumbra”, cujas raízes investigaremos nesta pesquisa (ver seção 5).

A ruptura entre o século XX e o XXI não existe. Em verdade, aqui, não tratamos em separado. Damos seguimento à temática da precarização do trabalho docente e, em consequência, do adoecimento do sujeito docente (até o fechamento deste texto), em que se configura uma nova realidade consolidada no capitalismo rentista, cuja garantia ao trabalho produtivo é de caráter flexível.

De forma singular, para o trabalhador da educação, o futuro incerto é, tendo em vista que se constrói num cenário perverso, pela forte reação das forças ultradireitistas à democracia popular ancorada na crise econômica, política e institucional que tem arrasado o país especialmente nos anos de 2016 em diante.

No final do ano de 2016, a sociedade brasileira assistiu anormalmente à tramitação e aprovação da “PEC do Fim do Mundo”, institucionalmente conhecida como PEC 55⁹, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal. O objetivo principal, ante a conjuntura de crise, foi justificar essa proposta de emenda ao texto constitucional para comprimir os desembolsos do governo em áreas sociais.

Ocorre que o Estado brasileiro, sob o signo do processo de redemocratização da década de 1980 em diante, começou a observar a necessidade de reestruturar o Estado a partir da ascendência do neoliberalismo e, então, passou a se preocupar com as políticas sociais (DIÓGENES, 2014). A grande questão centra-se no fato de as áreas sociais serem exatamente os núcleos do governo que carecem de maior orçamento, haja vista as expressões da questão social na particularidade brasileira.

Nas últimas décadas da conjuntura brasileira, em relação às áreas sociais, percebo a denúncia patente do alto nível de ineficiência do Estado em sugerir a

⁹ Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do Teto dos gastos públicos, transformada em Norma Jurídica em 16 de dezembro de 2016.

substituição da racionalidade do desperdício e da ineficiência dos seus programas e projetos por uma lógica mais “igualitária, vale dizer, mais democrática” (COHN, 1996, p. 3). A política de educação brasileira, especificamente, vem se colocando como um espaço privilegiado de atendimento aos interesses do capital. Em outras palavras, participa como aparelho privado na garantia da hegemonia da classe dominante do projeto em curso, muito embora, neste percurso recente, seja possível ter vislumbrado um horizonte plurifacetado de avanços e retrocessos.

O certo é que o público-alvo é a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009), que perdem direitos que remontam à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT/1942). Isto só foi possível devido ao golpe jurídico-político¹⁰ que culminou com o agravamento da flexibilização da jornada de trabalho, a liberação sem limites da terceirização, o trabalho intermitente e o incentivo ao domínio do capital sobre o trabalho sem quaisquer limites possíveis.

Portanto, os dilemas do trabalho docente vividos no cenário de desfiliação laboral contribuem para o adoecimento docente em Alagoas de modo particular. Há uma precarização nas redes públicas de educação estaduais em meio as metamorfoses do campo educacional que se constitui em um trabalhador docente vulnerável; adoecido, adaptado de sua função para o qual foi concursado, “acuado” pela violência senhora da sala de aula e a um só tempo, impotente e necessitado de trabalho para sobreviver.

2.3 O trabalho docente no contexto da pandemia: implicações na construção da subjetividade

Um primeiro olhar sobre o trabalho docente não possibilita a construção desta tese, um olhar da estudante que ingressou na graduação em Pedagogia aos 17 (dezessete) anos e não previa escrever, estudar, refletir e sobreviver em meio ao contexto de uma pandemia causada pelo vírus SARSCoV-2. Mas não estou sozinha. Gestores educacionais, pesquisadores e docentes de todo o mundo olham para a situação da pandemia e se questionam o que fazer em relação ao tema que aqui

¹⁰ Trata-se, do *Impeachment* da ex-presidenta Dilma Vanna Rousseff. Consultar: Indursky (1997); Ferreira (Org.). (2019) Manifestação contra Dilma reúne 2.500 pessoas em São Paulo. Folha de S. Paulo. 1 nov. 2014. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/11/1542047-ato-em-sao-paulo-pede-impeachment-de-dilma-e-intervencao-militar.shtml>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

ganha total protagonismo no trabalho docente. Mas antes mesmo de lançarmos vistas sobre a temática que nos permite caminhar, trata-se de um olhar sobre o humano, para a política, para a filosofia e especialmente para a saúde pública.

No cenário mais imediato, o advento da covid-19 provocou mudanças radicais e abruptas na dinâmica social com medidas extremas de isolamento social sem a devida preparação para lidar com o momento atual. A pandemia afeta a todos indistintamente em áreas como a saúde, educação, economia e nos governos em nível nacional e global. As mudanças na educação desencadeadas com a covid-19 no tocante às práticas remotas, por meio das modificações da legislação nacional, alterou a vida dos docentes que não estavam preparados para uma mudança tão abrupta e disruptiva. Uma vez a prática educativa alinhou-se às mudanças no campo produtivo, o que definirá as mudanças curriculares e de práticas pedagógicas irreversíveis.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), dispondo sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, assim sintetizou a situação que motivou as deliberações, em seu Parecer nº 5/2020, homologado parcialmente pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Despacho de 29 de maio de 2020: uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020.

A contaminação comunitária da covid-19 em todos os continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo coronavírus. Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da covid-19, para instituições de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

Em 18 de março de 2020, o CNE veio a público elucidar os sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da covid-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6, que reconhece, para finalidade do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

E, finalmente, em 3 de abril de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 376, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Em caráter excepcional, a Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

Tendo como base as normas exaradas sobre o assunto em nível federal pelo MEC, em nível estadual e municipal pelos respectivos Conselhos de Educação, diversas consultas foram formuladas ao Conselho Nacional de Educação solicitando orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Assim, em 17 de abril de 2020, o CNE publicou edital de chamamento de consulta pública sobre texto de referência do presente parecer que trata da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19.

Foram recebidas em torno de 400 (quatrocentas) contribuições provenientes de organizações representativas de órgãos públicos e privados da educação básica e superior, bem como de instituições de ensino e profissionais da área da educação, além de contribuições dos pais de alunos da educação básica.

Ao mesmo tempo, foram realizados *webinários* com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). A situação que se apresenta em decorrência da pandemia da COVID-19 não encontra precedentes na história mundial do pós-guerra, deixando milhares sem acesso à educação ou com acesso deficiente.

A possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da covid-19 poderá acarretar: dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar.

Para enfrentar os desafios mencionados e muitos outros e no exercício de autonomia e da responsabilidade na condução de seus projetos acadêmicos,

respeitando-se os parâmetros e normas legais estabelecidas, com destaque e em observância ao disposto na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, as instituições de educação superior podem considerar a utilização da modalidade Educação a Distância (EAD) como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus processos de reposição das 800 (oitocentas) horas de carga horária a distância e adotar medidas adequadas quanto ao retorno às atividades presenciais para cursos e instituições que não possuíam anteriormente a modalidade EAD.

Neste sentido, as novas formas de organização do trabalho, em particular as possibilidades de teletrabalho, permitiriam também considerar atividades não presenciais para estágios e outras atividades práticas, sempre que possível, de forma on-line, como o uso de laboratórios de forma remota e outras formas devidamente justificadas no projeto pedagógico do curso.

Quanto às atividades práticas, estágios ou extensão, estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo à distância, ocasionalmente adjetivado como de forma remota e logo na sequência, por um trabalho híbrido.

No caso da formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc.

De acordo com relatório (GESTRADO, 2020) antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos professores da Educação Básica. Tem-se uma evolução nos últimos anos do teletrabalho no Brasil, que foi regulamentado pela Lei nº 13.467/17, acompanhando o desenvolvimento tecnológico e a transformação do conceito de “ambiente trabalho”, com empresas e instituições de ensino nascendo totalmente digitais (sem ambiente físico).

Esse novo panorama disruptivo que se apresentou com uma pandemia escalável provocou a necessidade de uma reforma educacional, por meio da implementação do trabalho remoto dos já conhecidos quatro atores sociais envolvidos Instituições de Ensino, o Estado, as Instituições Coletivas e Organizações, tendo como núcleo as competências intelectuais, técnico-funcional, comportamental, ética e política.

Segundo o relatório do Banco Mundial¹¹, em abril de 2020, cerca de 1,5 bilhão de estudantes ficaram sem aulas presenciais em 156 países. Daí, o ensino remoto tornou-se uma alternativa necessária para a situação de pandemia, que tem evidenciado as desigualdades docentes e discentes, mais especificamente das da educação básica.

O Banco Mundial elaborou um documento, a partir de evidências internacionais, chamado “Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”¹², que apresenta os elementos positivos do fechamento das instituições de ensino no que se refere à contenção de propagação da covid-19. O que se afirmar como efeito positivo, especialmente para países como o Brasil, que possui um “número significativo de crianças convivendo com idosos no mesmo domicílio.” (BM, 2020, p. 4). Num horizonte em que:

Os docentes foram convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada (GESTRADO, 2020, p. 21).

Das questões do fazer pedagógico, como a avaliação da aprendizagem, a formação, da didática, da iniciação à docência, ou da utilização de tecnologias digitais, o que sempre queremos é descobrir o que é ensinar e o que é aprender. Em que espaços, de quais formas, ensinamos e aprendemos sob o prisma construção da subjetividade do ser docente?

A profissão docente exige muito dos trabalhadores. Principalmente, porque a educação precisa acompanhar as exigências, evolução e transformação da sociedade. Desse modo, os profissionais do ensino estão sempre cumprindo

¹¹ Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>.

¹² Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/politicas-educacionais-na-pandemia-da-covid-19-o-que-o-brasil-pode-aprender-com-o-resto-do-mundo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

exigências superiores, seja buscando atualizações, formações, capacitações, ou se desdobrando para dar conta do serviço que deveria ser compartilhado entre vários profissionais, tais como: psicólogo, assistente social, psicopedagogo etc.

Todavia, além da precariedade da educação brasileira, o professor é considerado socialmente um herói, um ser polivalente, por isso, sua capacidade de suportar as pressões geralmente não é levada em consideração. Sua saúde mental e física, que são significativamente prejudicadas, não tem lugar em uma sociedade neoliberal, na qual o mais importante é a mão de obra - vulgar maneira - de referir-se a força de trabalho, podendo ser facilmente substituída.

No contexto atual, de pandemia da covid-19, surgiram novas exigências que dificultaram ainda mais o exercício da docência. Os professores foram convidados a um processo de reinvenção para dar continuidade ao exercício do seu trabalho. Assim, passaram a participar de formações, capacitações, assistiram palestras, criaram redes de apoio juntamente com outros profissionais, entre outras estratégias. Por consequência disso, acabam ficando sobrecarregados e até mais desmotivados dado o contexto de medo, incerteza, insegurança que acomete a sociedade e especialmente a categoria docente.

Moreira e Rodrigues (2018, p. 240), ressaltam que “a escola se tornou um ambiente provocador de tensão, estresse e sofrimento”. Como consequência, os profissionais professores sentem-se cada vez menos estimulados pelo trabalho, criando um círculo vicioso de sofrimento, adoecimento e afastamento, gerando inúmeros problemas que provocam descontentamento em toda a comunidade educativa.

Foi constatado por Moreira e Rodrigues que (2018, p. 45)” as principais causas do absenteísmo por doença estão no grupo de transtornos mentais e comportamentais”. Dessa maneira, depreende-se que é urgente e necessário se pensar na saúde mental do professor. Além do mais, Souza *et al.* (2021), esclarece que

No tocante ao cenário de pandemia, o confronto com o desconhecido pode gerar angústia e se transformar em ansiedade, pânico e, dependendo da forma como se lida com a situação, sobretudo naqueles que já apresentavam algum tipo de sintoma, o desencadeamento de problemas no âmbito da saúde mental é uma evidência (SOUZA *et al.*, 2021, p. 8).

Nesse sentido, uma estratégia acessível para preservar a saúde mental dos docentes é o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais que, por sua vez, estão relacionadas à inteligência socioemocional. De acordo com Marin *et al.* (2017), a inteligência socioemocional é um constructo que

Consiste em competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais, divididos em cinco áreas diferentes que interagem uns com os outros: intrapessoais (consciência emocional, assertividade, independência, autoestima e autor realização); interpessoais (empatia, responsabilidade social e relações interpessoais); gerenciamento do estresse (tolerância ao estresse e controle de impulsos); adaptabilidade (flexibilidade resolução de problemas) e humor geral (felicidade e otimismo) (MARIN *et al.*, 2017, p. 94).

Assim sendo, considera-se necessário desenvolver habilidades como, colaboração, criatividade, perseverança, competências como a autoconsciência, o autocuidado que está relacionado ao conhecimento de suas próprias emoções, limitações, valores, autorregulação, consciência social, relacionamento interpessoal, entre outras, para que o professor se sinta motivado a cuidar da saúde e continuar ofertando o seu melhor dentro dos próprios limites para corroborar com uma educação de qualidade.

Segundo Piske (2013, p. 95), o desenvolvimento socioemocional “refere-se às vivências que os indivíduos apresentam em seu contexto histórico e cultural”, as quais envolvem sentimentos e emoções, caracterizando-o como um fenômeno com um propósito, sentido e significado social.

3. O CICLO DA PESQUISA: AS FASES NECESSÁRIAS

A pesquisa quali-quantitativa permitiu a esta tese conhecer o caráter complexo e multidimensional do fenômeno estudado “adoecimento docente”, possibilitando o contato com os diferentes significados das experiências adquiridas, de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Relacionamos quais instrumentos referentes às técnicas selecionadas para a coleta de dados possibilitaram a trilha empírica percorrida.

3.1 O método

O método que orienta esta tese parte da afinidade teórica da corrente dialética que penetra o mundo dos fenômenos por meio de uma ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade (MARKONI; LAKATOS, 2018). O método, bem como as técnicas adotadas, diz respeito à necessidade metodológica que se desenha para a realização do percurso que trilharei para responder empiricamente ao objeto desta investigação: o adoecimento docente na rede estadual de ensino de Alagoas.

A investigação caminha em consonância com a perspectiva crítica, afinal, o método que rege esta tese coaduna com a perspectiva materialista-histórico-dialética, por meio de sua filosofia ontológica e de sua lógica de análise dialética (PAULO NETTO, 2011). A partir destes dois fundamentos do método, será possível analisar o adoecimento docente a partir do feixe de contradições imanentes à atual forma de sociabilidade que repousa na economia capitalista, forma de produzir riqueza, por meio do trabalho assalariado, forma de trabalho que corrobora por sua condição aviltante, dentre outros males, para a condição de adoecimento do trabalhador docente.

A comunidade científica eventualmente ratifica que toda teoria parte de uma determinada realidade, logo, a teorização explica, ou pelo menos tenta explicar (a curto ou em longo prazo) os efeitos sociais de uma sociedade baseada em luta e opressão (NOBRE, 2004, p. 7).

Apesar de toda teoria já se caracterizar enquanto uma prática e por sua vez toda teoria ser indissociável da prática, comumente ouvimos no próprio meio acadêmico: *“na teoria à prática é outra”*. As pesquisas em educação, área de afinidade e objeto científico das ciências humanas, almejam a interlocução de cunho praxista para dar o tom necessário ao direcionamento empírico, baseado nos embates e conflitos fundamentais para a construção de conhecimento. E quando se estuda justamente sobre a prática cotidiana e seus movimentos multilaterais?

Possivelmente a partir daqui passa a fazer sentido a eloquência da teoria crítica junto ao nosso objeto de estudo, compreender o real (material objetivo) lançando luzes aos obstáculos que podem ser superados (idealista-utópico).

Os obstáculos a serem superados, no caso específico do objeto [e nos demais inclusive], encontram-se desafortunadamente com a reclamação teórica e pertinente de Nobre, no que concerne à superação do modo degradante e desumano de produção em que vivemos desde a passagem da Idade Média para a Idade Moderna.

Originária do século XIX, contexto da consolidação do capitalismo, onde as condições econômico-sociais eram correlacionadas ao intenso desenvolvimento das forças produtivas, a partir da Revolução Industrial no século XIX, a teoria crítica surge a partir das investigações científicas e [marginalizadas] até então, da obra de Karl Marx, crítica da economia política.

A matriz marxista fundamentava os pilares da teoria crítica, porém não a doutrinava, Marx contribuiu, sobretudo, numa perspectiva dialética interdisciplinar [com as especificidades dos anos em que viveu ao longo do século XIX] para a análise do “novo” modelo de sociedade que se delineava, ou melhor, das novas formas de controle social.

Para tanto, a compreensão do constructo sócio-histórico que deu origem à profissão docente, por ora se faz essencial. A latente sequela que investigamos neste momento histórico caminha junto com a afirmação da profissão. Interessa-nos agora, a partir da empiria, dar voz aos sujeitos que vivenciam este processo, especificamente.

Entender o trabalho como categoria fundante do ser social, revela uma das maiores contribuições da obra de Marx (2010). A partir desta premissa básica da obra marxiana, encontramos a oportunidade de compreender a realidade enquanto

uma criação social, na qual a burguesia detém os meios de produção (riqueza) e a classe trabalhadora possui apenas sua força de trabalho para ser comercializada com a finalidade de alcance da manutenção de sua subsistência.

A partir desta cisão classista que se alicerçam todos os paradigmas da sociedade. A escola, um dos cenários onde ocorrem as práticas do trabalho docente, nasce como exigência das determinações do capitalismo, buscando “qualificar” a força de trabalho [sobretudo, do proletariado] para contribuir junto ao desenvolvimento do processo de produção. A instituição escola, já se configura dual, antes mesmo de protagonizar relações sociais.

Novamente o questionamento: a que classe pertence à força de trabalho que tem nas últimas décadas sido vítima do processo de adoecimento docente? Tornar-se professor, segundo Pacheco (1995, p. 45), “é um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”. Vários fatores importantes influenciam no desempenho da função do professor, seja em relação aos aspectos de estrutura em sala de aula, recursos, superlotação, localização da escola, realidade econômica da comunidade ao redor da escola etc., ao longo dessa extensa caminhada que é ser professor, esses são fatores determinantes para chegar aos resultados de sua atuação em sala. Essa profissão é uma mistura de sensações e experiências, de um lado, trabalho árduo com pouco retorno, e por outro, satisfação quando são alcançados resultados positivos. A classe docente é quase que em sua maioria pertencente ao lastro proletário da sociedade. Os indícios históricos desta categoria sinalizam para tanto.

A teoria crítica permite que caminhemos de modo consciente pela análise da realidade, mesmo com suas limitações e impasses comum a qualquer interlocução humana. Por outro lado, tê-la como norte de investigação nos põe diante de uma inquietação: entender minimamente a realidade já nos faz interventores junto aos estudos que desenvolvemos? Ou somente a compreensão das relações sociais e o fiel retrato delas não contribuem de modo significativo para a superação desta sociedade?

Talvez as juvenis indagações não comportem a necessidade real de reflexão sobre meu objeto de estudo, mas, me vi diante delas ao identificar a seguinte

passagem do texto “a orientação para a emancipação é o *primeiro princípio* fundamental da teoria crítica” (NOBRE, 2004, p. 46).

Sendo a teoria crítica a expressão de um *comportamento crítico* relativamente ao conhecimento produzido sob as condições sociais capitalistas, é a própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender. Este comportamento caracteriza - ou deveria caracterizar - a posição da classe trabalhadora, mas, que condições objetivas e materiais, têm essa para refletir sobre seu papel nesta tessitura social fragmentada alienadora e alienante?

Trataremos de seguir os experientes conselhos da teoria crítica: “reflexionar sobre os condicionantes históricos”, que não são neutros, numa sociedade dividida, assim como definiram Max Horkheimer e Theodor W. Adorno em a *Dialética do Esclarecimento*, de 1944, “que bloqueou estruturalmente qualquer possibilidade emancipatória” (NOBRE, 2004, p. 51).

3.2 Os procedimentos para a conquista da tese

“O intelectual não cria o mundo, ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo [...]”. (FERNANDES, 1977, p. 54).

A busca constitui-se como uma prática inerente ao cotidiano dos pesquisadores, por ser uma das tarefas propulsoras do aprendizado e maturação do objeto. Tratou-se da busca e da ampliação da literatura pertinente para a execução do arranjo metodológico do objeto de pesquisa. Investigamos o arcabouço científico do que tem sido produzido sobre o adoecimento docente nos últimos 5 (cinco) anos, priorizando a ambiência das bibliotecas virtuais. Doravante, o levantamento e após a sistematização, catalogamos, as principais tendências teóricas do que se tem sido produzido pelos pesquisadores contemporâneos a respeito da temática.

Esta etapa representou uma das mais cruciais da pesquisa, pois se refere à construção de um aporte/referencial teórico-metodológico valoroso e ampliado em relação ao objeto.

Toda produção científica é social e coletiva, observando que os valores metodológicos nos fazem estimar o saber construído de maneira metódica, pela

pesquisa, vale a pena ser obtido, sendo frutífero seguir os métodos para aproximação do que se quer conhecer, descobrir e explicar. Isso exige curiosidade e ceticismo, a confiança na razão e no procedimento e, também, a aceitação de seus limites (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Nessa abordagem, Demo (1987, p. 19) define metodologia como uma preocupação instrumental, em que “[...] trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos”. Marconi e Lakatos (2010) asseveram que a utilização dos métodos científicos não é da alçada exclusiva das ciências, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Assim, conceituam o método como

[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 65).

A pesquisa como atividade que se volta para solucionar problemas, como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade (PÁDUA, 2010). A autora afirma que a pesquisa vai permitir o âmbito da ciência, elaborar um conjunto de conhecimentos que auxilie na compreensão da realidade, orientando as ações. Assim, a presente pesquisa conta com um arcabouço teórico-metodológico que delinea cada etapa seguida, tomando o cuidado de responder às questões propostas sem colocar em risco a fidedignidade das pessoas participantes e dos dados coletados.

Desse modo, esta pesquisa está respaldada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 9803317.0.0000.5013 e Parecer Consubstanciado nº 3.284.457. Em sequência, traz-se o caminho que fora percorrido para alcançar os objetivos propostos, justificando o tipo de pesquisa, a escolha dos sujeitos e fontes investigativas, o uso dos instrumentos, quais os procedimentos realizados durante toda a investigação, bem como o porquê da análise de conteúdo no tratamento dos dados coletados.

Diante dos objetivos e finalidades deste estudo, do ponto de vista da abordagem, optou-se pela realização da pesquisa de natureza descritiva, quali-

quantitativa, conforme descrito por Cervo e Bervian (1978), Marconi e Lakatos (2010) e Ludke e André (1996).

Nesse sentido, Selltiz (1972) propõe a existência de duas razões para as questões de pesquisa: as intelectuais, baseadas no desejo meramente satisfativo de conhecer ou compreender e as práticas, baseadas no desejo de conhecer a fim de tornar-se capaz de fazer algo melhor ou de maneira mais eficiente.

A parte prática da coleta de dados dialogou tanto com a documentação indireta que abrangeu a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, como a documentação direta extensiva proveniente da análise de conteúdo dos questionários on-line.

3.2.1 Revisão integrativa de literatura

A revisão integrativa de literatura é um método que tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Dessa maneira, esse estudo é importante porque “determina o conhecimento atual sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 103-104).

Nesse sentido, o tema escolhido para essa pesquisa foi adoecimento docente, visto que a temática vem ampliando-se ao longo do tempo, pois é composta por relações entre a prática profissional e a vida do sujeito docente. A importância da produção acadêmica nessa área está justamente nessa denúncia das condições a que o sujeito docente tem enfrentado no exercício de sua profissão.

O primeiro passo para a realização desta pesquisa, consistiu em compreender o que é uma revisão integrativa de literatura por meio da leitura de artigos científicos. Na sequência, foi selecionada a área de pesquisa trabalho e adoecimento docente, por conseguinte, foi realizada uma pesquisa em bancos de dados conceituados como o PORTAL CAPES, SCIELO, SIBI/UFS, SIBI/UFAL, plataforma sucupira, entre outros, para analisar e sistematizar os materiais científicos disponíveis sobre a temática escolhida.

O banco de teses & dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de ensino superior (CAPES) fez-se essencial para trazer à tona o número de produções e os fenômenos que os acadêmicos brasileiros vêm pesquisando na área educacional. No que concerne às produções realizadas no ano de 2018, o número de dissertações registradas na área da educação foi de 2.811 (duas mil, oitocentas e onze) pesquisas, sendo que o Nordeste contribuiu com 440 (quatrocentos e quarenta) trabalhos, o que corresponde a 15,65% do total, ocupando a terceira colocação no *ranking*, atrás da região Sudeste e Sul, com 1.152 (40,98%) e 773 (27,50%) respectivamente.

A busca dos estudos dentro desta esteira maior refinou-se com as pesquisas no campo do trabalho e adoecimento docente e ocorreu de novembro de 2017 a novembro de 2019. Os critérios utilizados para a seleção do material foram: estudos escritos em português, publicados na última década que apresentassem considerações sobre a temática. Esses critérios de inclusão foram facilmente escolhidos porque não há muitas opções, já que a produção específica na área é escassa. Sendo assim, os resultados foram sistematizados em quadros que contém o ano, autor, título. Em cada quadro são apresentadas as produções mais relevantes localizadas.

Quadro 4 - Teses – trabalho e adoecimento docente.

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2013	Rita Melania Webler Brand	Do mal-estar à readaptação: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente.	UFPEL
2014	Maria Izabel Alves dos Reis	O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará.	UFPA
2015	Luciete Valota Fernandes	O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética.	USP
2016	Paulo Roberto Vieira Junior	Saúde docente e condições de trabalho: estudo.	UFRB

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

O objetivo deste levantamento configurou-se em mapear as pesquisas realizadas para ampliar os estudos em trabalho docente para a questão do adoecimento. Com efeito, não encontramos registros no tocante a investigações desta temática no âmbito do estado de Alagoas voltados para a educação básica.

Originalmente estamos construindo um memorial analítico-crítico-reflexivo sobre a natureza contemporânea que o fazer docente tem tomado.

Quadro 5 - Dissertações – trabalho e adoecimento docente.

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2011	Rosângela Soldatelli	O processo de adoecimentos dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo.	UFSC
2012	Adriana Silva Vieira	Escola que adocece: o professor, suas condições de trabalho e o mal-estar docente.	PUC-MINAS
2013	Fernando Lionel Quiroga	O mal-estar na contemporaneidade e suas expressões na docência.	UNIFESP
2014	Karina Barbosa Bordalo	Interfaces entre trabalho e adoecimento docente.	UEPA
2015	Karina Farias Silva	Professores em readaptação funcional da rede municipal de belo horizonte: a desarticulação das políticas públicas como fator agravante do adoecimento.	PUC-MINAS
2016	Cámala de Menezes Costa Moreno	O trabalho docente e a saúde do professor: configurações e determinantes do trabalho de ensinar.	UFAC

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Assim, os trabalhos supramencionados tornaram-se importantes por trazerem em seu bojo aspectos inerentes ao tema em estudo. Dessa forma, esse levantamento evidencia o valor desta tese no campo educacional, visto que não há pesquisas que tratem especificamente do tema na particularidade alagoana, reafirmando a originalidade do presente texto.

Por outra via, esta tese centraliza seu interesse na categoria educacional do adoecimento docente, promovendo o confronto investigatório entre a teoria ensinada no meio acadêmica e a resultante prática aplicada pelos egressos na vida profissional. Trata, portanto, de uma pesquisa revestida de relevância ao passo que traz elementos de norteamento pedagógico para docentes em formação ou em atividade laboral, sobretudo, aos que já dialogam em suas vivências com a temática aqui explanada.

Toda produção científica é social e coletiva, observando que os valores metodológicos nos fazem estimar o saber construído de maneira metódica, pela pesquisa, vale a pena ser obtido, sendo frutífero seguir os métodos para aproximação do que se quer conhecer, descobrir e explicar (DEMO, 1987).

A condição docente na contemporaneidade motiva-nos para a realização desta pesquisa, com singularidade na temática “adoecimento docente”, visto ser uma continuidade das pesquisas desenvolvidas no interior do mestrado em educação, que nos faz avançar na análise das tensões e das contradições presentes na sociedade moderna metamorfoseando o mundo do trabalho docente.

3.2.2 O estudo de caso

Nosso campo de pesquisa refere-se à SEDUC que tem como estrutura a seguinte organização:

- I – Órgãos Colegiados¹³;
- II – Gestão Estratégica¹⁴;
- III – Gestão de Estado¹⁵;
- IV – Gestão Finalística¹⁶.

¹³ Compostos por: a) Conselho Estadual de Educação; b) Conselho Estadual de Alimentação Escolar; c) Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

¹⁴ Composta por: a) Gabinete do Secretário; b) Chefia de Gabinete; c) Procuradoria Geral do Estado – Subunidade; c) Assessoria de Governança; d) Assessoria de Comunicação; e) Assessoria Especial; f) Assessoria Técnica; g) Núcleo de Correição Administrativa; h) Comissão de Ética.

¹⁵ Organizada com: a) Secretaria Executiva de Gestão Interna: 1. Assessoria Executiva da Transparência; 2. Superintendência Administrativa: 2.1. Chefia de Serviços Administrativos; 2.2. Subchefia de Atendimento e Protocolo; 2.3. Subchefia de Arquivo Geral; 2.4. Subchefia de Gestão do Centro de Formação Professor Ib Gatto Falcão; 2.5. Chefia de Suprimento; 2.6. Subchefia do Almoxarifado de Materiais Permanentes; 2.7. Subchefia do Almoxarifado de Materiais de Consumo; 2.8. Chefia de Aquisição; 2.9. Subchefia de Compras; 2.10. Subchefia de Procedimentos Licitatórios; 2.11. Chefia de Patrimônio; 2.12. Subchefia do Patrimônio Móvel; 2.13. Subchefia do Patrimônio Imóvel; 2.14. Chefia de Serviços Gerais; 2.15. Subchefia de Frota; 2.16. Subchefia de Limpeza, Conservação e Vigilância; 2.17. Chefia de Controle do Consumo Interno; 2.18. Subchefia de Serviços de Concessionária; 2.19. Subchefia de Eventos, Diárias e Passagens. 3. Superintendência de Planejamento e Orçamento: 3.1. Chefia de Planejamento e Desenvolvimento Institucional; 3.2. Chefia de Captação de Recursos; 3.3. Subchefia de Programas e Projetos; 3.4. Chefia de Prestação de Contas; 5. Chefia de Orçamento. 4. Superintendência de Finanças e Contabilidade: 4.1. Gerência de Contabilidade; 4.2. Chefia de Execução Orçamentária; 4.3. Subchefia de Empenho; 4.4. Subchefia de Liquidação; 4.5. Chefia de Execução Financeira; 4.6. Subchefia de Contas a Pagar; 4.7. Subchefia de Registros Contábeis; 5. Superintendência de Valorização de Pessoas: 5.1. Chefia de Movimentação Funcional; 5.2. Subchefia de Registro Funcional; 5.3. Subchefia de Movimentação de Pessoas; 5.4. Subchefia de Folha de Pagamento de Servidores; 5.5. Subchefia de Folha de Pagamento de Monitores; 5.6. Chefia de Desenvolvimento de Pessoas; 5.7. Subchefia de Capacitação e Avaliação do Servidor; 5.8. Subchefia de Qualidade de Vida e Atenção à Saúde do Servidor. 6. Superintendência de Engenharia e Tecnologia de Informação: 6.1. Gerência de Infraestrutura de Tecnologia da Informação; 6.2. Subchefia de Suporte ao Usuário; 6.3. Subchefia de Apoio ao Usuário; 6.4. Subchefia de Desenvolvimento e Implementação de Soluções; 6.5. Chefia de Expansão e Adequação Física da Rede; 6.6. Subchefia de Projetos; 6.7. Subchefia de Orçamento de Obras; 6.8. Subchefia de Fiscalização de Obras; 6.9. Chefia de Manutenção Estrutural da Rede.

A SEDUC possui 317 (trezentas e dezessete) escolas nos 102 (cento e dois) municípios alagoanos. Atualmente, a rede conta com alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio. As Gerências Regionais de Educação, de que tratam os itens 4 (quatro) ao 16 (dezesseis), possuem as seguintes circunscrições:

I – Gerência Regional de Educação – 1ª Região: Marechal Deodoro, Paripueira e Maceió (Bairros: Bom Parto / Farol / Prado / Centro / Ponta Grossa / Trapiche da Barra / Pontal / Vergel / Poço / Reginaldo / Jaraguá / Ponta Da Terra / Pajuçara / Santo Eduardo / Jatiúca / Cruz Das Almas / Jacarecica / Guaxuma / Garça Torta / Riacho Doce / Pescaria / Ipioca / Jacintinho / Feitosa / Barro Duro);

¹⁶ Com a seguinte composição: a) Secretaria Executiva de Educação: 1. Superintendência de Políticas Educacionais: 1.1. Gerência da Educação Básica: 1.2. Supervisão da Educação Infantil e Ensino Fundamental; 1.3. Supervisão do Ensino Médio; 1.4. Gerência das Modalidades e Diversidades da Educação Básica; 1.5. Supervisão da Educação de Jovens e Adultos; 1.6. Supervisão da Educação Especial; 1.7. Supervisão das Diversidades; 1.8. Gerência de Educação Profissional e Ensino Superior; 1.9. Supervisão de Pesquisa e Demanda de Educação Profissional e Tecnológica; 1.10. Supervisão de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica; 1.11. Supervisão de Políticas de Ensino Superior. 2. Superintendência do Sistema Estadual de Educação: 2.1. Gerência de Apoio ao Desenvolvimento do Sistema Estadual de Educação; 2.2. Supervisão de Estatística e Avaliação Educacional; 2.3. Supervisão de Orientação e Inspeção Escolar; 2.4. Gerência de Articulação Institucional; 2.5. Supervisão de Programas e Projetos; 2.6. Supervisão do Regime de Colaboração. 3. Superintendência da Rede Estadual de Ensino: 3.1. Gerência de Desenvolvimento da Gestão das Unidades de Ensino; 3.2. Supervisão de Integração Escola e Comunidade; 3.3. Supervisão da Gestão Compartilhada; 3.4. Supervisão de Ações Complementares da Escola; 3.5. Gerência de Desenvolvimento Educacional; 3.6. Supervisão de Práticas Pedagógicas e Organização do Currículo Escolar; 3.7. Supervisão de Execução de Programas e Projetos na Rede Estadual; 3.8. Gerência de Apoio à Gestão Escolar; 3.9. Supervisão de Documentação e Vida Escolar; 3.10. Supervisão de Operações Escolares; 3.11. Supervisão de Descentralização de Recursos Financeiros na Escola. 4. Gerência Regional de Educação – 1ª Região: 4.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 4.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 5. Gerência Regional de Educação – 2ª Região: 5.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 5.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 6. Gerência Regional de Educação – 3ª Região: 6.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 6.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 7. Gerência Regional de Educação – 4ª Região: 7.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 7.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 8. Gerência Regional de Educação – 5ª Região: 8.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 8.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 9. Gerência Regional de Educação – 6ª Região: 9.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 9.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 10. Gerência Regional de Educação – 7ª Região: 10.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 10.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 11. Gerência Regional de Educação – 8ª Região: 11.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 11.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 12. Gerência Regional de Educação – 9ª Região: 12.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 12.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 13. Gerência Regional de Educação – 10ª Região: 13.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 13.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 14. Gerência Regional de Educação – 11ª Região: 14.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 14.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 15. Gerência Regional de Educação – 12ª Região: 15.1. Chefia de Rede da Gerência Regional; 15.2. Chefia de Sistema da Gerência Regional. 16. Gerência Regional de Educação – 13ª Região: 16.1. Chefia de Rede da Gerência Regional.

II – Gerência Regional de Educação – 2ª Região: Anadia, Barra de São Miguel, Boca da Mata, Campo Alegre, Coruripe, Junqueiro, Roteiro, Teotônio Vilela, Jequiá da Praia e São Miguel dos Campos;

III – Gerência Regional de Educação – 3ª Região: Belém, Quebrangulo, Major Isidoro, Maribondo, Cacimbinhas, Minador do Negrão, Tanque D'Arca, Estrela de Alagoas, Igaci e Palmeira Dos Índios;

IV – Gerência Regional de Educação – 4ª Região: Viçosa, Atalaia, Capela, Cajueiro, Chã Preta, Mar Vermelho, Paulo Jacinto e Pindoba;

V – Gerência Regional de Educação – 5ª Região: Arapiraca, Coité do Nóia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, São Sebastião, Taquarana e Traipu;

VI – Gerência Regional de Educação – 6ª Região: Santana do Ipanema, Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Olho D'Água das Flores, Olivença, Ouro Branco, Rui Palmeira e Poço das Trincheiras;

VII – Gerência Regional de Educação – 7ª Região: União dos Palmares, Branquinha, Colônia de Leopoldina, Ibateguara, Murici, Santana do Mundaú e São José da Laje;

VIII – Gerência Regional de Educação – 8ª Região: Pão de Açúcar, Batalha, Belo Monte, Jacaré dos Homens, Jaramataia, Monteirópoles, Palestina e São José da Tapera; IX – Gerência Regional de Educação – 9ª Região: Penedo, Campo Grande, Feliz Deserto, Igreja Nova, Olho D'Água Grande, Piaçabuçu, Porto Real do Colégio e São Brás;

X – Gerência Regional de Educação – 10ª Região: Barra de Santo Antônio, Porto Calvo, Jacuípe, Jundiá, Japaratinga, Maragogi, Matriz de Camaragibe, Passo de Camaragibe, Porto de Pedras, São Luiz do Quitunde e São Miguel dos Milagres;

XI – Gerência Regional de Educação – 11ª Região: Piranhas, Água Branca, Canapí, Delmiro Gouveia, Inhapi, Mata Grande, Pariconha e Olho D'Água do Casado;

XII – Gerência Regional de Educação – 12ª Região: Rio Largo, Flexeiras, Joaquim Gomes, Messias, Novo Lino, Pilar, Santa Luzia do Norte, Satuba e Coqueiro Seco;

XIII – Gerência Regional de Educação – 13ª Região: Maceió (Bairros: Antares / Bebedouro / Chã de Bebedouro / Cidade Universitária / Farol / Pitanguinha / Gruta de Lourdes / Sítio São Jorge / Canaã / Benedito Bentes / Chã da Jaqueira / Clima Bom / Fernão Velho / Inoco-op / Graciliano Ramos / Osman Loureiro / Rio Novo / Santa Lúcia / Santos Dumont / Tabuleiro dos Martins / Eustáquio Gomes.

Trabalhamos nesta tese com um retrato da realidade – síntese da totalidade, com a perspectiva do trabalho docente como abstracional (BOTTOMORE, 2001). As condições deste trabalho, motivam-nos a analisá-lo, refleti-lo e contextualiza-lo num processo de esgotamento laboral cada vez mais sem precedentes, pois ele compreende que estamos num âmbito em construção, materializa-se, também, devido às expressivas demandas que contribuem para o adoecimento, e até mesmo para o afastamento em definitivo da docência.

Este objeto de estudo está envolvido por contradições, tensões, conflitos, porque ele próprio é produto das contradições na cena contemporânea, que vem se aprofundando desde a década de 1990. Nesse sentido, observamos a necessidade de a tipologia desta pesquisa demandar por uma intencionalidade descritiva, com viés crítico reflexivo, assim, listar os processos faz parte da tarefa de sintetizar a realidade; ademais, interessa-nos também problematizar tal conjectura.

Ao lidar com um objeto de estudo eivado por contradições e tensões na cena contemporânea, que vem se aprofundando desde a década de 1990, pois, de acordo com, Gil (2008, p. 46) para tal empreitada, faz-se necessário “esclarecer quais fatores” contribuem para a ocorrência da problemática do adoecimento docente na particularidade Alagoana, especificamente na rede pública estadual de ensino.

Para tanto, cabe ressaltar a importância de direcionar guisa analítica às fortes turbulências, sob o prisma conjuntural, mundial, brasileira, assim como na vida alagoana, que o recorte temporal constrói para o aprofundamento do tema, tendo em vista a importância das bases políticas, sociais e econômicas firmadas.

Interessa-nos, prioritariamente, lançar luzes para refletir a partir do constructo social buscando debater o adoecimento docente.

Neste estudo, dentre os procedimentos técnicos abrangidos pela pesquisa qualitativa, selecionamos o estudo de caso que “caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (DIEHL; TATIM, 2004, p. 61). Por meio do estudo de caso, adentramos no meio ambiente de trabalho dos docentes: as escolas públicas do território alagoano, qualificadas como unidade do diverso (KOSIC, 1976).

Os dados que foram colhidos para responder aos objetivos específicos resultam da coleta de dados do questionário on-line aplicado com os docentes da SEDUC por meio do *Google Forms*, bem como da coleta de informações sobre os referenciais teóricos, as concepções e as práticas a respeito do adoecimento docente, com os sujeitos respondentes voluntários da pesquisa.

Quadro 6 – Participantes da pesquisa.

SUJEITOS	QUANTITATIVO
Gerência Regional de Educação – 1ª Região	130
Gerência Regional de Educação – 2ª Região	55
Gerência Regional de Educação – 3ª Região	34
Gerência Regional de Educação – 4ª Região	80
Gerência Regional de Educação – 5ª Região	84
Gerência Regional de Educação – 6ª Região	97
Gerência Regional de Educação – 7ª Região	25
Gerência Regional de Educação – 8ª Região	76
Gerência Regional de Educação – 9ª Região	63
Gerência Regional de Educação – 10ª Região	44
Gerência Regional de Educação – 11ª Região	111
Gerência Regional de Educação – 12ª Região	103
Gerência Regional de Educação – 13ª Região	216
Não sabem a qual GERE pertencem	38
TOTAL DE PARTICIPANTES	1156 VOLUNTÁRIOS

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

A seleção da amostra ocorreu a partir do levantamento pela SUVPE do número de matriculados servidores docentes atualmente na SEDUC. Foi verificado um número de 12.192 (doze mil, cento e noventa e dois servidores), sendo desses

7.325 (sete mil, trezentos e vinte e cinco) docentes efetivos, no momento da pesquisa junto ao questionário on-line por meio do *google forms*.

Para o período escrita do texto da qualificação desta tese (até agosto de 2019) havíamos coletado a participação de 154 (cento e cinquenta e quatro) voluntários 2,13% da rede¹⁷. Após o exame de qualificação – fase em que ultra ampliamos as interações virtuais em decorrência do período pandêmico e de trabalho remoto – a uma amostra constituída por 1156 (um mil cento e cinquenta e seis) voluntários 15,98%¹⁸, da considerando a dimensão da SEDUC, especialmente, após analisar o banco de dados e eliminar os questionários com preenchimento incompleto e os casos duplicados.

Assim, a pesquisa descritiva-analítica, de caráter abrangente, permitindo uma análise do problema em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos. Também é utilizada para a compreensão de diferentes comportamentos, levando em consideração as transformações históricas para a explicação de diferentes elementos que influenciam determinados fenômenos. Em relação às fontes, levantamos as informações necessárias junto aos sujeitos pesquisados (MUNHOZ, 1989) tendo ciência acerca do problema.

3.2.3 O questionário

Para realização da pesquisa utilizou-se a análise de conteúdo, por meio do estudo do adoecimento docente na rede pública estadual de ensino de Alagoas, iniciado com a aplicação de um questionário on-line por meio do *google forms* direcionados para os sujeitos da pesquisa os mais de 7.235 (sete mil duzentos e trinta e cinco) docentes da SEDUC.

A utilização do questionário como instrumento deveu-se por este ser uma técnica eficiente na obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre os dados que o pesquisador deseja registrar para atender aos objetivos do estudo, descrevendo as características de uma pessoa ou de determinado grupo social (OLIVEIRA, 2007; PÁDUA, 2010).

¹⁷ Neste momento havíamos atingido 11 geres das 13 que compõem a SEDUC Alagoas.

¹⁸ A tese alcançou nesta fase a participação de todas as GERES da SEDUC em Alagoas.

Apesar de podermos recorrer a outras técnicas, optamos por uma iniciativa que buscasse abranger de modo escalonar os principais protagonistas deste estudo.

Nessa perspectiva, Oliveira (2007, p. 83) chama atenção para “[...] uma necessária ‘dose’ de sensibilidade para ‘conquistar’ o (a) pesquisado (a) a fim de que ele (a) se sinta motivado, bem à vontade para responder e tenha a consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento”.

O questionário utilizado (APÊNDICE – A) foi elaborado partindo dos pressupostos teóricos de Moreira (2004) ao observar que esse instrumento não deve ser aplicado indiscriminadamente, mas de forma refletida, dando atenção aos objetivos do estudo e dos conhecimentos anteriores quanto à natureza das variáveis a avaliar, que segundo o autor, ocorre em várias fases.

Este instrumento foi utilizado por haver uma preocupação com a fidelidade das experiências e interpretações e por serem técnicas que apresentam uma qualidade de processo em movimento, especulando a realidade pelo ponto de vista do autor social para conhecer o seu mundo.

Inicialmente, foi feito contato com a SEDUC para solicitar autorização para a realização da pesquisa, por meio de uma visita em outubro de 2018, momento em que foi entregue a Carta de Apresentação do Pesquisador, bem como apresentação do projeto de pesquisa enviado para validação pelo Comitê de Ética da UFAL indicando suas etapas. Ainda em outubro de 2018 foi realizada uma visita à SUVPE, na qual também foram apresentados os documentos supramencionados, com objetivo de identificar o quantitativo de professores em atividade no estado.

Nos meses de janeiro de 2019 a agosto de 2019, o questionário on-line, via *google forms*, foi disponibilizado para que docentes em atividade pudessem contribuir com a pesquisa, neste mesmo período, houve intensamente ampla divulgação da investigação, de forma a sensibilizar os participantes contatar esses docentes. De abril de 2020 a dezembro de 2020, o questionário foi reaberto e contou com novas contribuições que consolidaram e viabilizaram a amostra desta tese.

Esse primeiro momento objetivou um conhecimento prévio da realidade *lócus* desta investigação, o qual contribuiu para os momentos sucessivos. O próximo passo para esse momento de interação prévia com os sujeitos se deu pela assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A última etapa do estudo consistiu na análise das respostas advindas do questionário on-line a partir do *google forms* com vistas a mapear categoricamente sobre quais representações alcançamos com este instrumento quanto a vários aspectos, a saber: o gênero, a faixa etária, a renda, a formação, a relação com o trabalho no tocante ao processo de adoecimento.

Em todas as fases da coleta de dados foi esclarecida a importância dos participantes *sine qua non* para a tese, concluída a coleta de dados – em duas ocasiões – de modo satisfatório e dentro dos prazos estabelecidos no cronograma.

3.2.4 A análise de conteúdo

O último procedimento do processo foi a análise de conteúdo, para a construção das respostas à questão norteadora e aos objetivos que orientaram a investigação. O estudo bibliográfico, a análise documental, bem como a pesquisa de campo, considerada aqui pela aplicação dos questionários on-line, para as análises empreendidas, constituiu momento crucial revelado pela fase empírica da investigação.

Tal fase foi seguida pela categorização dos elementos significativos, em relação à temática, levando em consideração as especificidades dos diferentes sujeitos em relação à problemática do adoecimento docente. Ludke e André (1996, p. 1-2) concebem essa prática enquanto “uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”.

O percurso realizado levou em consideração a perspectiva de resgatar vivências dos fatos advindos do constructo social empreendido desde a década de 1990 no Brasil.

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, em relação aos danos de teor físico mais especificamente reconhecidos como os distúrbios da voz e as doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo, os quais atingem os docentes do ensino

público e particular de todos os níveis, disciplinas e momentos da carreira (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Essa literatura é composta principalmente por pesquisas de diferentes áreas dessemelhantes à de educação (psicologia, psicologia do trabalho, enfermagem, fonoaudiologia, saúde coletiva, educação física, medicina, saúde do trabalhador, otorrinolaringologia, biologia, engenharia, ergonomia e fisioterapia).

Geralmente, essas pesquisas são isoladas e apresentam perspectivas, enfoques e recortes específicos das áreas, sem articulação interdisciplinar; elas envolvem sujeitos de unidades escolares/educacionais específicas ou dentro de um limite municipal ou estadual, e priorizam levantamentos epidemiológicos e de queixas/sinais/sintomas, enfatizando as concretudes dos fatores de riscos ambientais, biológicos, físicos e orgânicos presentes nas escolas (BICUDO-PEREIRA; PENTEADO, 2003).

A análise dos dados foi alicerçada nas concepções de Bardin (2004) que estabelece a definição de análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas” (BARDIN, 2004, p. 37).

Este “[...] procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente, apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2012, p. 8), permite um estudo minucioso da fala dos entrevistados, que segundo Bardin (2004, p. 38) “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre a qual debruça”.

O interesse não esteve na simples descrição dos conteúdos, mesmo sendo a primeira etapa necessária para se chegar à interpretação, mas em como os dados puderam contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados.

Assim, esta não é uma etapa que se realiza automaticamente. Exige criatividade, caso contrário o trabalho não ultrapassa o nível da simples compilação de dados ou opiniões sobre um determinado tema. A análise dos dados é importante, justamente porque a partir desta atividade há condições de evidenciar-se

a criatividade do pesquisador. De outra forma, não haveria sentido na atividade da pesquisa (PÁDUA, 2010, p. 82).

Na pesquisa foram trabalhados dados que regem a existência da docência no estado de Alagoas. Dessa forma, fez-se aqui um estudo do que se constitui teoricamente a atividade docente no contexto contemporâneo, verificando seu conteúdo e grau de cumprimento de seus desideratos de acordo com o referencial teórico disposto neste estudo.

Bardin (2004, p. 90) alerta que é imprescindível “[...] proceder à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”.

As regras propaladas por Bardin (2004) são: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência que colaboram no trabalho do analista. Desse modo, os resultados são tratados de maneira a serem significativos. Operações estatísticas simples ou mais complexas permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação.

Nós, a partir da disposição dos resultados¹⁹, pudemos então propor inferências para as interpretações a propósito dos objetivos previstos em relação às descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticadas graças às técnicas diferentes (BARDIN, 2004).

Para o desenvolvimento da análise dos dados, utilizamos a categorização dos elementos das unidades de contexto dos grupos trabalhados. Essa foi compilada a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador. Portanto, os critérios para a criação de categorias foram semânticos, sintáticos, léxico ou expressivos.

A mesma autora indica a possibilidade de um arranjo com categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias *a posteriori*, elaboradas após a análise do material. A autora informa que uma boa categoria deve suscitar a

¹⁹ A confecção de um produto que sensibilize a sociedade e os entes governamentais para a questão do adoecimento docente.

exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade (BARDIN, 2004). A metodologia utilizada e a especificação do objeto de estudo fizeram com que os riscos de desvios fossem diminuídos, embora haja a ciência de que a neutralidade no trabalho científico é sempre questionável.

Perseguimos a aproximação do real não como “espelho”, mas numa posição relativa que enseje em fazer leituras dele (o real). O levantamento de arcabouço teórico, a coleta de dados e sua discussão tiveram um filtro cuja função foi de se aproximar ao máximo dos significados. É uma constante função teleológica em exercício tão mais bem-sucedida quanto mais objetivamente realizada.

Houve, portanto, uma lacuna na literatura da temática desta tese, preenchida por estudos que venham a tratar da problemática do adoecimento de professores sob perspectivas mais abrangentes no tocante ao estado de Alagoas.

4 ADOECIMENTO DOCENTE: UMA REALIDADE E MUITAS VERSÕES

A Tese constituísse na discussão sobre o adoecimento docente em alagoas, tendo como foco o marco histórico a gênese da docência. A base empírica advém da pesquisa desenvolvida de forma on-line com os sujeitos colaboradores das GERES da SEDUC. Elegemos essa técnica, pois é a partir deste levantamento de dados, doravante, a análise conjuntural e o diálogo teórico-prático com as narrativas, que será possível chegar a uma síntese analítica acerca dos conflitos que perpassam a realidade do trabalho docente em Alagoas.

4.1 O adoecimento docente

O adoecimento docente é uma refração simbólica dos processos de trabalho na contemporaneidade, considerando que a investidura conjuntural neoliberal é uma constante contemporânea, sendo de suma importância desmistificar tais estratégias governamentais que buscam consolidar estratégias mercantilistas na educação proferindo justificativas falaciosas que buscam, na maioria das vezes, um conformismo populacional.

Os fatos conjunturais em perspectiva da temática, bem como a reflexão sobre as políticas públicas educacionais, oportunizando pelos seus sentidos, com tortuosos movimentos, o aprofundamento teórico importante nesse caminho de mudanças sociais e educacionais.

Em uma fase à investigação, o processo crítico-reflexivo, de acordo com Gil (2008), visa esclarecer quais determinantes contribuem para a ocorrência da problemática (adoecimento docente) na rede estadual pública de ensino alagoana, neste sentido, cumpre esclarecer a importância das propostas das organizações multilaterais para o reordenamento das políticas públicas de educação em Alagoas (2015).

Quadro 7 – Proposições dos documentos multilaterais para as políticas educacionais 2016 a 2020.

UMA PONTE PARA O FUTURO (PMDB, 2016)	UM AJUSTE JUSTO (BM, 2017)	LEI DE ORÇAMENTO FISCAL (BRASIL, 2020)
<p>“As despesas públicas primárias, ou não financeiras, têm crescido sistematicamente acima do crescimento do PIB, a partir da Constituição de 1988. Em parte, estes aumentos se devem a novos encargos atribuídos ao Estado pela Constituição, muitos deles positivos e virtuosos, na área da saúde, da educação e na assistência social”. “Durante certo tempo houve espaço para a expansão da carga tributária e evitaram-se grandes déficits. Como também houve um certo crescimento econômico que permitiu aumento das receitas fiscais. “O crescimento automático das despesas não pode continuar entronizado na lei e na Constituição, sem o que o desequilíbrio fiscal se tornará o modo padrão de funcionamento do Estado brasileiro”. (PMDB, 2016, p. 6).</p>	<p>“Reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal”. “A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPP’s no Ensino Básico”. (BM, 2017, p. 141).</p>	<p>“A perda real acumulada da pasta entre 2015 e 2018 é da ordem de R\$ 17,6 bilhões (14,1%) e, nesse cenário, as despesas na Educação Básica caíram no dobro da velocidade em relação à Educação Superior e Profissional— quedas de, respectivamente, 11,0% e 4,7% entre 2015 e 2017 conforme dados recentemente divulgados pelo Tesouro Nacional. Trata-se de um contrassenso: o maior desafio do Brasil hoje é o de garantir acesso, permanência e aprendizagem na Educação Básica aos 43 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos”. (BRASIL, 2020, p. 18).</p>

Fonte: PMDB (2016, p. 6); BM (2017, p. 141); BRASIL (2020, p. 18).

As turbulências sob o prisma conjuntural (mundial, nacional, local) a partir do recorte temporal do tema, tendo em vista a importância das bases políticas, sociais e econômicas firmadas, lançam luzes para que seja possível refletir a partir do *constructo* social no sentido de entender/analisar o adoecimento docente e dar sentido à vida no campo da subjetividade.

O docente se faz no trabalho (TARDIF, 2014, p. 46); isto significa a compreensão de que o “fazer docente é indissociável do ser docente”. Daí o invisível que ninguém quer ver, mas, que se expressa nos atestados frios que saem dos consultórios médicos. Não há políticas públicas no estado de Alagoas para a resolução dessa (in)visível problemática.

Diógenes (2014, p. 22) explica que “a intenção das políticas públicas de corte educacional é a de consertar, o que entendem serem os defeitos na escola pública e não condição estrutural da ordem estabelecida”, pois a lógica que se privilegiou nos últimos governos, mais especificamente no Governo do Partido dos Trabalhadores, foi o de continuidade de um “movimento adaptativo aos interesses do capital transnacional”.

Sobre o projeto societário da primeira década do século XXI, Frigotto (1995, p. 82) analisa que,

Ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 1995, p. 82).

As políticas públicas fazem parte da luta de classes própria da sociedade capitalista, são as forças antagônicas que fazem as políticas públicas surgirem ou não, é a classe trabalhadora organizada que faz com que as políticas sejam ou não pautas de debates e ações por parte do Estado.

A partir da década de 1990, com o capitalismo financeiro internacional e nacional, o Estado vem sofrendo redefinições em seu papel para atender ao novo projeto de sociedade burguesa, que passa a requerer um novo tipo de homem/mulher trabalhador(a). Nesse sentido, segundo Neves (2005), o aparelho estatal vem intensificando, com seus instrumentos legais e ideológicos, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, de modo que programa posturas e práticas condizentes com essa lógica capitalista.

Emerge desse contexto um redirecionamento das políticas educacionais, para os diversos níveis e etapas, a fim de atender à nova lógica de recomposição do sistema do capital, priorizando assim uma formação de sujeitos adaptados às novas demandas de produtividade e competitividade em tempos de reestruturação produtiva do capital.

Sob essa ótica, lembramos que na década de 1990, organismos multilaterais, como Banco Mundial, em uma conferência denominada “Conferência de Educação

para Todos”, formularam algumas orientações para os rumos da educação nos países da América Latina - incluindo o Brasil - e Caribe, que limitou a Educação Básica “a conteúdos mínimos - saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar minimamente o trabalhador” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3286).

Além disso, esses organismos internacionais elegeram a educação como instrumento primordial para a melhoria da rentabilidade econômica desses países, bem como para justificar a ineficácia quanto ao crescimento econômico deles. Sobre tal justificativa, destacamos a narrativa de momentos em que a política educacional brasileira vivenciou os argumentos maciçamente para dentro de suas engrenagens no tocante ao atendimento da lógica de recomposição do sistema do capital.

A própria inclinação da política econômica brasileira em face ao avanço da pandemia que assola a vida humana segue priorizando a continuidade do processo de geração de lucro deste modelo econômico, que reveste a COVID-19 como vilã pela hegemonia do capital que persegue a sua reprodução mesmo que isso esbarre em vidas (NEVES, 2005).

Consoante ao quadro conjuntural interpretado a partir da lógica de multiplicação das orientações multilaterais para as políticas educacionais na ambiência no estado brasileiro percebemos que tal política, especificamente, vem se colocando como um espaço privilegiado de atendimento aos interesses do capital, propostos nos fragmentos sintéticos que destacamos e em outros ditames que adensam a disseminação da axiologia globalizante do sistema do capital. Em outras palavras, participa como aparelho privado na garantia da hegemonia da classe dominante do projeto em curso, muito embora, neste percurso recente, seja possível ter vislumbrado um horizonte plurifacetado de avanços e retrocessos.

Mediante ao desgaste e aos aspectos negativos relacionados à carreira de professor, é cada vez menor o número de pessoas que desejam seguir essa linha de profissionalização.

O que faz essa profissão ser desencanto? A seguir uma das explicações:

No caso do trabalho docente, o que também é verdadeiro para muitos outros sítios de trabalho, a sobreimplicação é um conceito que permitiria compreender o sentido de prazer que os professores encontram em seu trabalho, sua “sobrevivência” enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que se transformam em trabalhadores “full-time”,

trabalhadores com 24 horas de trabalho diário, ainda que espacialmente fora dele. (MANCEBO, 2007, p. 79).

O que acaba levando ao pouco número de profissionais aptos a realização desse trabalho. A partir daí o profissional que está inserido em sala de aula acaba tendo que realizar as suas funções e as de outros profissionais, que infelizmente a escola não dispõe, sendo esse, mais um fator que contribui junto ao desgaste do docente que passa por essa situação ao decorrer da realização de seu trabalho.

Além de ter que exercer mais do que sua profissionalização lhe permite, o professor não é reconhecido com os seus devidos valores, visto que acabam recebendo baixos salários e sendo sobrecarregados em suas funções.

Para Nóvoa (1995), muitos profissionais acabam exercendo mal a sua função pelo fato de se sentir incapaz de cumprir uma enorme demanda de funções.

Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas (NÓVOA, 1995, p. 108).

Sabemos que a falta de investimentos na educação tem direta influência na realização do bom trabalho desse profissional educador.

Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas (NORONHA, 2001, n. p.)

É preciso que se disponha de estrutura escolar um bom material didático para ensino e uma boa formação profissional. É preciso também que o governo invista em cursos de formação continuada para aqueles professores de rede pública e estadual de ensino, já que acaba sendo o setor em que se exige mais retorno positivo no resultado de suas ações. Esses profissionais que não são preparados por esses cursos acabam sofrendo na hora de realizar o seu trabalho em sala.

Sabe-se, pela história recente da educação em Alagoas que, sobretudo nas duas últimas décadas, a política de escolarização aqui praticada tem posto em marcha uma dinâmica específica em relação ao Brasil como um todo. As políticas de atendimento escolar público

que, ao longo dos anos 1970 e 1980 do século XX, caminharam para uma ampliação cada vez mais expressiva em relação à oferta quase exclusiva do antigo ensino primário, foram efetivadas de modo improvisado e pela via municipal que, com raríssimas exceções, era e ainda permanece carente de todos os meios para manutenção e adequado desenvolvimento de uma rede escolar qualificada (ALAGOAS, 2015, p. 6).

Em Alagoas, contratava-se sujeitos sem a qualificação para exercer o cargo de professor. Isso porque uma prática comum era a de cumprir favores políticos, o que acabou levando à precarização docente do trabalho como discute Ferreira (2017), visto que na maioria das vezes os contratados para exercer esse cargo eram firmados com pessoas que sequer teriam escolarização correspondente ao nível em que iriam trabalhar. A partir da literatura especializada, Oliveira (2004) e Marin (2017) destacam que a atividade docente vem sendo marcada por grandes desafios que são resultados de transformações ligadas ao mundo de trabalho, bem como, das condições deste cenário e a falta de profissionais aptos a exercer a função.

A pandemia do novo coronavírus trouxe prejuízos significativos para todas as áreas da sociedade no mundo, causando redução de ganhos na economia, na assistência social, na rede de saúde e na área educacional. Em termos educacionais, os transtornos causados são enormes, desde a falta de acesso aos recursos digitais pelos alunos, até a falta de equipamentos para os professores. Diante dos desafios, das possibilidades e das impossibilidades, o trabalho docente, agora remoto, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, em 2020, fez surgir novos papéis para os docentes, evidenciando questões importantes para análise no que se refere à formação docente, às novas metodologias, às condições de trabalho, à democratização da internet, entre outras questões.

Duarte (2017) explicita que:

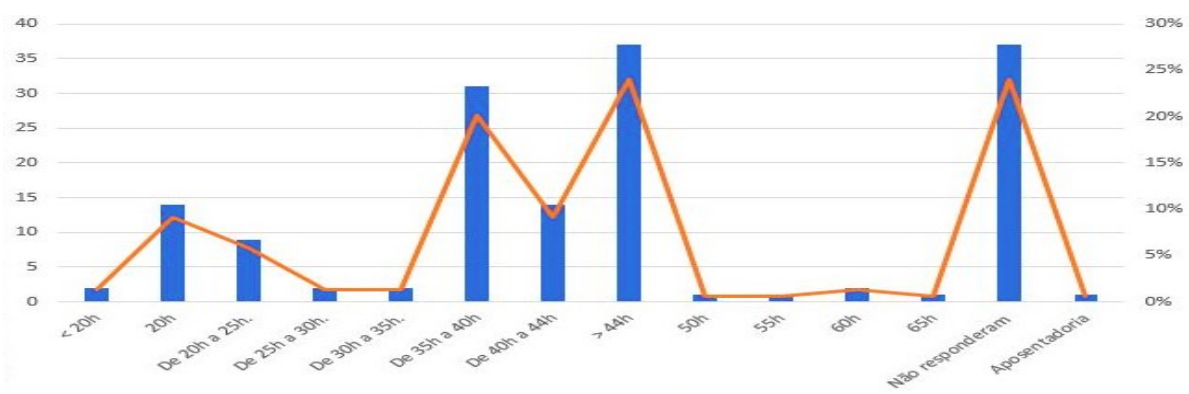
O desmonte das condições de trabalho oferecido aos/às professores/as, constituída por vínculos instáveis e precários – mesmo quando são professores/as da rede pública, constantemente ameaçados de perdas de direitos, com salários aviltantes, exigências de produtividade gigantescas: é a lógica do capital penetrando as relações de trabalho e promovendo o acirramento das contradições, que são habilmente manejadas para o capital para não se transformarem em enfrentamento, mas transmutadas em (supostos) conflitos pessoais entre trabalhadores/as, o que aumenta a competição entre trabalhadores/as, que passam a não se reconhecerem como tais (DUARTE, 2017, p. 175).

São diversos fatores que levam o professor ao seu esgotamento físico e psicológico. É cada vez mais frequente vermos que está sendo a cada dia mais difícil de trabalhar em sala de aula, pela má conservação do prédio, superlotação dentro da sala de aula, falta de materiais, entre outros fatores. As situações vêm se intensificando paulatinamente na agenda local, que desde 2015 o Ministério Público do Trabalho da 19ª Região (MPT) convocou uma audiência pública para tratar da questão da saúde do professor alagoano.

O MPT/AL relacionou várias denúncias em virtude da baixa remuneração, razão pela qual o/a docente estabelece vários vínculos empregatícios (formais ou não) com instituições privadas ou não, de forma que a jornada de trabalho ultrapassa, algumas vezes, 60 (sessenta) horas-aula por semana.

Mesmo antes da pandemia, pesquisas como as de Diehl e Marin (2016) e Tostes (2018) apresentavam dados preocupantes acerca do adoecimento mental nos professores, em virtude das diversas modificações ocorridas na profissão docente, como a fragilização de vínculos empregatícios.

Gráfico 6 – Representação da jornada de trabalho.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Esta situação tem se tornado tão insustentável que o próprio poder público, na responsabilidade do Ministério Público do Trabalho (MPT/AL), preocupou-se com a situação dos docentes e realizou uma audiência pública em 17 de outubro de 2015. Na ocasião, estavam presentes membros da Coordenadoria de Defesa do Meio Ambiente do Trabalho (CODEMAT), da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE/AL), do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador

(CEREST), do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (SINEPE/AL), do Sindicato dos Professores de Alagoas (SINPRO/AL) e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL).

Os/as docentes demonstraram, por meio das intervenções, estar submetidos a condições de violência (física e simbólica) e a uma carga horária desumana que, dentre outras questões, contribuem para tornar a docência um trabalho perigoso. O quadro é alarmante. O futuro profissional dessa área tem como perspectiva um rol de desesperanças. Não à toa essa condição de angústia e frustração faz parte de um mesmo processo em que o/a trabalhador/a perde, de modo desumano, o seu “quefazer” pedagógico. O que esperar de uma situação em que o/a docente, de antemão, encontra-se desesperançado por já conhecer a realidade que o aguarda?

É frequente vermos em noticiários a prática de agressões voltadas aos professores e aos próprios colegas de turma. Não que isso seja um fato que só pode ocorrer dependendo da localização da escola, mas, que é um dos fatores influenciadores também. Mudanças ocorrem ao longo dos anos e estamos cada vez mais entrando na era digital.

Antes o docente era tido como o único método de se obter conhecimento, hoje, existe a facilidade de encontrar qualquer coisa que quisermos na internet e isso influencia também no desenvolver do trabalho do professor, visto que acaba não sendo possível continuar trabalhando os métodos considerados tradicionais de ensino (livro, caderno, pesquisas em revistas) para os seus alunos, sendo necessário buscar conhecimento para que possa incluir recursos digitais em sua didática. Mais uma tarefa para o professor executar em sala de aula e que muitas vezes a escola não possui recursos necessários para fazer a realização dessas atividades em sala.

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros (GASPARINI BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

A má remuneração docente exerce tantas funções no decorrer de sua profissão. Esse é um dos fatores que levam o profissional ao seu esgotamento físico e psicológico, tendo em vista que para se obter um bom salário o professor precisa estar inserido em mais de um ambiente de trabalho (escola). É preciso trabalhar em

mais de um horário, para que no final do mês se tenha um salário significativo para suas necessidades pessoais.

O esgotamento, a fadiga, o estresse e vários outros problemas de saúde são consequências dessa dinâmica célere diária da profissão. Assim, é cada vez mais comum vermos professores sobrecarregados de atividades e obtendo ao longo dessa jornada problemas de saúde, necessitando recorrer às licenças ou afastamentos do trabalho.

Os processos de desgaste físico e mental dos professores representam consequências negativas não somente para os professores, mas também para o aluno e para o sistema de ensino, por isso Landini (2006, p.5) destaca que “os custos sociais e econômicos podem ter múltiplos desfechos: absentismo, acidentes e enfermidades diversas, físicas, comportamentais e psíquicas”.

Souza e Leite (2011) indicam que problemas de voz e transtornos psicológicos, como estresse e síndrome de *Burnout*, caracterizada pela exaustão física e emocional, são as doenças mais comuns entre os docentes. O estudo, coordenado pela Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (FUNDACENTRO), foi realizado em sete estados do Brasil, incluindo o Rio Grande do Sul.

Há uma predominância de estudos sobre saúde mental: estresse, *Burnout*, mal-estar, entre outros, construídos a partir do campo de conhecimento da psicologia e da biologia. O trabalho docente é compreendido como uma atividade repetitiva, fragmentada em tarefas e submetida a intensos ritmos de trabalho.

Carvalho (2003) afirma que a profissão docente é considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma das mais estressantes, com forte incidência de queixas voltadas à natureza psíquica, com significativos elementos que conduzem à síndrome de *Burnout*.

Esse fenômeno atinge professores de diferentes países e parece portar um caráter epidêmico mundial, que extrapola as fronteiras transnacionais. Isto porque, apesar da marcação sobre a especificidade do currículo e da avaliação, na particularidade brasileira, ser docente é dotar-se de uma gama de atribuições que faz confundir vida prática cotidiana do sujeito, especialmente pela forma de ser e de o trabalho ter características abstratas numa contemplação *full time* do tempo social do ser docente.

Para Carvalho (2003), a síndrome de *Burnout* se manifesta nos seguintes momentos:

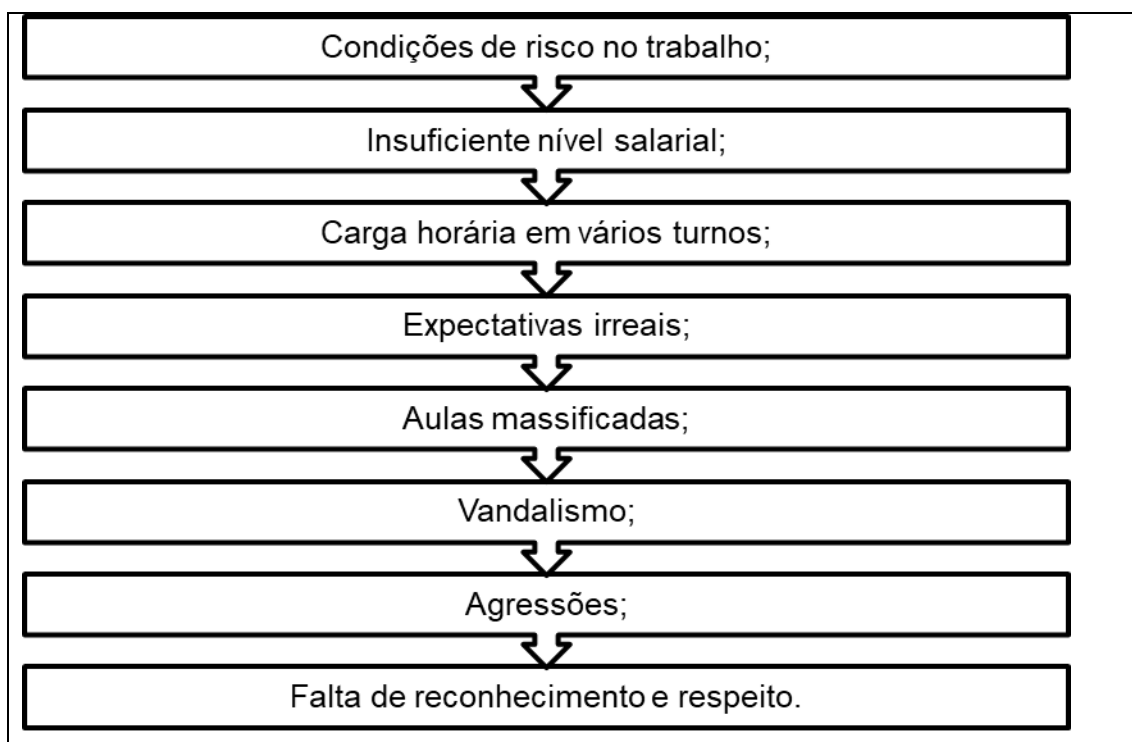
Quadro 8 – Síndrome de *Burnout*.

CAUSA	EFEITO
Quando as demandas de trabalho são maiores que as possibilidades humanas e materiais.	O que gera um estresse laboral no indivíduo; Quando há evidências sobre o esforço de adaptação e produção de respostas emocionais aos desajustes percebidos.
Quando há um enfrentamento defensivo das tensões experimentadas.	Ocasionalmente ocasionando comportamentos de distanciamento emocional, retirada, cinismo e rigidez.

Fonte: Carvalho (2003).

O docente pode, assim, apresentar rompimento com os seus hábitos normais, perda do entusiasmo e da criatividade, incapacidade para se concentrar, perda do autorrespeito, do autocontrole. Então, de forma resumida, existem alguns facilitadores para a ocorrência da síndrome (CARVALHO, 2003).

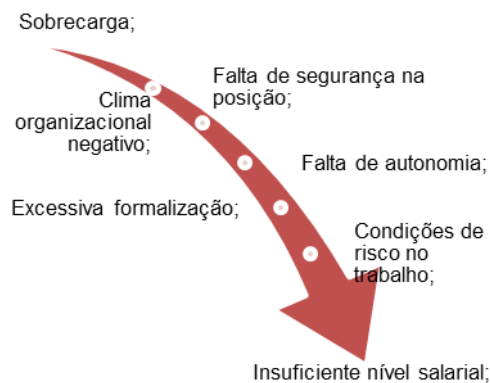
Quadro 9 – Facilitadores para a ocorrência da síndrome.



Fonte: Carvalho (2003).

A síndrome pode se manifestar “em dores de cabeça, alterações gastrointestinais, fadiga crônica ou exaustão física, tensão muscular, ansiedade, depressão, distúrbios do sono e irritabilidade” (CARVALHO, 2003, p. 32). Independentemente do nível de ensino, os professores sentem-se realizados profissionalmente quando o significado de seu trabalho é claro e quando eles têm a avaliação social de que realizam um trabalho de qualidade.

Figura 1 – Reverberações do Burnout.



Fonte: Carvalho (2003).

Contudo, se os salários são baixos, se as relações de trabalho são muito conflitantes e se não há garantia de emprego, os professores tendem a experimentar o *Burnout* e tantas outras doenças relacionadas às atividades laborais. A seguir, a imagem expõe algumas das causas que motivam esse absenteísmo:

Figura 2 – Representações das causas do adoecimento.



Fonte: Carvalho (2003).

4.2 Vozes em movimento: versões sobre o adoecimento na SEDUC

Adentramos no meio ambiente de trabalho dos docentes, a saber: a rede pública estadual do território alagoano, qualificada como unidade do diverso que guiou esta tese (KOSIC, 1976).

Figura 3 – Mapa da região nordeste.



Fonte: Google imagens (2021).

A Região Nordeste do território brasileiro constitui-se por nove estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. A sua extensão territorial é de 1.554.257,0 quilômetros quadrados e é o terceiro maior complexo regional do Brasil, ocupando 18,2% da área do país.

Esta região era formada por grande extensão de Mata Atlântica, sendo a primeira a ser explorada economicamente pelo colonizador português, que plantava, além de outras culturas, a cana-de-açúcar e o cacau, o que contribuiu para o desmatamento da região. Nela encontramos a Reserva Biológica do Atol das Rocas, que pertence ao estado do Rio Grande do Norte e o arquipélago de Fernando de Noronha, paraíso ecológico e turístico que pertence ao estado de Pernambuco.

Dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registram que a população nordestina totaliza 53.081.950 habitantes, abrigando cerca de 28% da população residente no Brasil. Sua densidade demográfica é de 34,1 habitantes por quilômetro quadrado; o crescimento demográfico é de 1,3% ao ano. A população urbana é maioria – 73%. O

estado da Bahia é o mais populoso, 14.016.906 habitantes; Sergipe possui a menor concentração populacional da Região, 2.068.017 habitantes.

A região nordeste possui características físicas e socioeconômicas que variam de acordo com a região, fato que criou as sub-regiões do Nordeste: Meio-Norte, Zona da Mata, Agreste e Sertão. A participação do Nordeste para o Produto Interno Bruto (PIB) nacional é de 13,1%.

Sua economia está em constante processo de desenvolvimento em decorrência das várias indústrias que vem recebendo. Além disso, outro elemento essencial para a economia do Nordeste é a exploração de petróleo: a região é a segunda produtora de petróleo do país e a maior na extração de petróleo em terra. A agricultura e a pecuária buscam superar as irregularidades das chuvas, destacam-se nesse setor a criação de cabras, em razão da fácil adaptação do animal ao clima, no entanto, a cana-de-açúcar é o produto agrícola que se destaca, mas as lavouras irrigadas de frutas tropicais vêm crescendo em importância na produção nacional.

Para esta região, o turismo é essencial na economia, suas cidades litorâneas com belas praias e uma rica e diversificada culinária atraem milhões de turistas anualmente. Conforme dados do Instituto Brasileiro do Turismo de 2019, capitais nordestinas como Salvador (BA), Fortaleza (CE), Recife (PE) e Natal (RN) estão entre as cidades brasileiras que mais recebem turistas estrangeiros. A região Nordeste ainda apresenta uma grande diversidade cultural com elementos indígenas, dos escravos africanos, dos imigrantes europeus. É um dos complexos regionais mais ricos em manifestações culturais, como o carnaval, Bumba Meu boi, Capoeira, Reisado, Coco de Roda, dentre outros.

Figura 4 – Mapa do estado de Alagoas.



Fonte: Google imagens (2021).

A Região Nordeste, onde hoje se encontra o estado de Alagoas, foi invadida por franceses no início do século XVI, sendo retomada pelos portugueses em 1535. Em 1630, os holandeses invadiram Pernambuco e também ocuparam a região de Alagoas até 1645, quando os portugueses voltaram a conquistar o controle da região.

Em 1706 Alagoas é elevada à condição de comarca, primeiro passo para o alcance de sua autonomia, em torno de 1730 a comarca possuía cerca de 50 (cinquenta) engenhos, 10 (dez) freguesias e razoável prosperidade, sua emancipação política aconteceu em 1817, quando a comarca foi elevada à condição de capitania. São 202 (duzentos e dois) anos de uma história com tradições, marcas e vivências eivadas por avanços e rupturas na organização social.

É Nise da Silveira – de Graciliano – Martha – Djavan – Dida – Levo Ivo – Élcio Verçosa – Aurélio Buarque – Gamga Zumba e Zumbi dos Palmares – Dandara – Davi – Tia Marcelina – Rendeiras – Lagoas – Mares – Indígenas – Quilombolas. O estado de Alagoas está situado ao Leste da Região Nordeste, faz divisa com Pernambuco, ao norte; com o Sergipe, ao sul; e com a Bahia, a oeste; sendo banhado a leste pelo Oceano Atlântico. É considerada uma das menores unidades federativas do país, com uma área de 27.778 km², onde habitam cerca de 3.300.000 (três milhões e trezentas mil) pessoas, perfazendo uma densidade demográfica de 112,3 (cento e doze, vírgula, três) habitantes por quilômetro quadrado. Sua extensão territorial é composta por 102 (cento e dois) municípios, dos quais os mais populosos são Maceió (a capital), Arapiraca, Palmeira dos Índios e Rio Largo.

Seu relevo caracteriza-se por se encontrar na região da Depressão Sertaneja e do São Francisco, no Planalto de Borborema e nas Planícies e Tabuleiros litorâneos. Desta forma, o espaço alagoano é marcado pela presença de planícies, planaltos e depressões, apresentando altitudes que, em média, não ultrapassam os 300 (trezentos) metros. Nas regiões marcadas pela predominância das depressões, manifesta-se o clima semiárido, característico do Agreste nordestino, nas outras partes do território a presença é do clima tropical úmido, com um regime maior de chuvas nos pontos mais próximos ao litoral.

A economia apresenta como principal atividade o turismo, marcante tanto pelas belas praias do estado quanto pelos monumentos e cidades históricas, tornando esse setor o predominante em 40 (quarenta) municípios alagoanos. A

indústria, cuja instauração e modernização intensificou-se a partir da década de 1960, também é bastante atuante, sobretudo na extração e refino de petróleo. A agricultura destaca-se no cultivo de cana-de-açúcar, além de outras culturas, tais como o arroz, o feijão, o milho e a mandioca; usinas / engenhos etc.

O estado de Alagoas comporta uma concentração de indústrias, divididas em Polos Multissetoriais das mais diversas áreas. Segundo a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de Alagoas, esses Polos Industriais comportam perfeitas condições para operação e escoamento de produção, e ainda oferecem benefícios reais como infraestrutura adequada, serviços básicos e localização estratégica, permitindo assim, acesso rápido às principais rodovias que ligam aos grandes centros consumidores do país.

Os polos industriais estão assim localizados: Marechal Deodoro – Localizado às margens da BR 424 - Km 12, distante apenas 18 Km de Maceió. O Distrito é destinado ao setor Químico e é administrado pela Companhia Alagoas Industrial (CINAL). A CINAL dispõe de uma infraestrutura indispensável à sustentação de um Polo Industrial, proprietária de uma grande área contínua, sendo parte destinada às indústrias e outra parte reservada a proteção ambiental. Possui uma Central Integrada de Efluentes Líquidos e Resíduos, destacando os seguintes serviços ambientais: caracterização de resíduos; planos de gerenciamento de resíduos, coleta, transporte e disposição de resíduos sólidos; tratamento de efluentes líquidos com descarte oceânico e incineração de resíduos perigosos. Em busca da excelência em suas atividades, oferece utilidades (captação e adução de água, tratamento de águas, geração de vapor e de ar), serviços (tratamento de efluentes líquidos, coleta, transporte e disposição de resíduos sólidos, incineração, distribuição de gases industriais e apoio) e produtos (ácido clorídrico e outros) tanto para as empresas já existentes no complexo como para aquelas que têm a intenção de se instalar no distrito.

Figura 5 – Mapa do município de Maceió.



Fonte: Google imagens (2021).

Capital do estado de Alagoas, Maceió deve seu nome aos índios que primeiro habitaram a cidade e deram ao pequeno, mas robusto, riacho que banhava o sítio maceioense, o nome de Massayó ou Massai-ó-k, que significa “o que tapa o alagadiço”. Mais tarde, esse nome foi dado ao engenho construído em frente, onde hoje é a Catedral Metropolitana, e depois foi o nome escolhido para batizar a cidade. A prosperidade fez com que em 5 de dezembro de 1815 o povoado se tornasse vila. Graças ao seu crescimento, em 9 de dezembro de 1839, Maceió já era a capital da Província das Alagoas.

Maceió possui uma extensão territorial de 503,069 km², é o município mais populoso de Alagoas, e sua população em 2017, estimada pelo IBGE, é de 1 012 387 habitantes, sendo a décima quarta capital brasileira a ultrapassar a marca de um milhão de habitantes residentes, e a quinta do Nordeste. Integra, com outros dez municípios alagoanos, a Região Metropolitana de Maceió, totalizando cerca de 1,3 milhão de habitantes em 2015, sendo o mais populoso de Alagoas, sendo o 6º maior do Nordeste e o 23º de todo o país.

A cidade tem em sua economia base no turismo, no comércio e na agricultura, segundo dados divulgados no censo realizado pelo IBGE, o (PIB) de Maceió em 2010 era de R\$ 10.264,218 e PIB *Per Capita* de R\$ 10.962,37, o maior do Estado.

Ademais, a região possui grande relevância econômica, acumulando sozinha 47,8% do PIB de todo o estado, e 2,4% da Região Nordeste. A economia do

município está assentada principalmente no turismo, em serviços, e na agricultura. Assim, a cidade de Maceió, possuidora de uma vocação natural para o turismo, destaca-se por um potencial constituído de belas praias, lagoas, coqueirais, variado folclore e artesanato, clima tropical e culinária muito diversificada.

Nas áreas de serviços e comércio, segundo a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia e Logística (SEDEEL), novos empreendimentos são esperados gerando emprego e renda para a população. No entanto, mesmo com todo este cenário favorável, atualmente as organizações modernas, têm se deparado com uma situação muito específica e singular, a alta competitividade.

O mercado tem evoluído e se apresenta em constante transformação, e a velocidade da informação se processa com uma rapidez considerável. Este fato influenciou sobremaneira a conduta das organizações, que se sentem surpreendidas, e necessitam de alternativas para enfrentar tamanho desafio. A globalização dos mercados tem gerado uma postura diferenciada para quem pretende desenvolver produtos e serviços, com a finalidade de estabelecer uma marca ou sedimentar uma imagem corporativa duradoura e permanente.

O polo multissetorial Governador Luiz Cavalcante, situado em Maceió, no Tabuleiro dos Martins, BR 104 - Km 12, oferece excelente localização (próximo ao aeroporto e porto) e infraestrutura completa para o investimento de novos projetos. Sua proximidade com o porto de Maceió agiliza as exportações de produtos finais das empresas, nele instaladas. É administrado pela Associação das Empresas do Distrito (ADEDI).

Arapiraca, com localização às margens da rodovia AL 115 Km 5, distante 126 (cento e vinte e seis) Km de Maceió. É dotada de condições plenas para funcionamento de empresas de todos os setores. Segunda base econômica de Alagoas, Arapiraca é a cidade mais importante do interior do estado. Atualmente comporta indústrias de bebidas, cereais, resina e plásticos.

A cidade do Pilar é localizada em Chã do Pilar, às margens da BR 316 (trezentos e dezesseis), distante 37 (trinta e sete) km de Maceió, oferece rodovias pavimentadas, água, energia e a proximidade da fonte de gás natural.

Rio Largo é um município situado a 27 (vinte e sete) Km de Maceió, está localizado no Tabuleiro da Mata do Rolo às margens da BR 104. Possui áreas

disponíveis para receber novas fábricas. Atualmente comporta indústrias plásticas e de extração de água mineral.

Murici está a 45 (quarenta e cinco) Km de Maceió, às margens da BR 104 (cento e quatro). O distrito possui uma área de 150.000 m², dividido em duas glebas, A e B, com lotes medindo entre 500m² (quinhentos metros quadrados) e 2.000 m² (dois mil metros quadrados), dotado de toda infraestrutura para abrigar qualquer tipo de empresa.

Para atrair empreendimentos, a cidade de Murici dotou o núcleo industrial de leis de incentivos fiscais, lei de tributação simples (micro e pequenas empresas), redução e/ou isenção de impostos municipais de acordo com a capacidade empregatícia de cada empresa e inserção de empresas no Programa de Desenvolvimento Industrial de Alagoas (PRODESIN).

Ressalta-se que o estado de Alagoas passa por um momento de revigoração no setor de turismo, isso se deve ao crescimento do fluxo de visitantes e da modernização e significativa melhoria dos serviços prestados ligados à atividade turística; como também, no setor tecnológico, com a criação do Parque Tecnológico Social de Alagoas. Segundo a Secretaria de Estado da Ciência, da Tecnologia e da Inovação (SECTI), este parque tem como objetivo estabelecer uma fundação para o desenvolvimento dos polos tecnológicos proporcionando a integração das diversas iniciativas em implantação em Alagoas, gerando riqueza ao incentivar a transformação de conhecimento em valor incentivando a inovação e entendendo esta como resultado natural da apropriação dos conhecimentos e tecnologias pela sociedade.

Promovendo, assim, o empreendedorismo e a inovação no estado de Alagoas; fomentando ou incubando empresas de base tecnológica; criando empregos e gerando negócios; orientando o setor de tecnologia instalado no estado de forma a atender as demandas da sociedade alagoana, contribuindo com a agregação e consolidação das competências científicas e tecnológicas presentes no estado, de forma a criar a massa crítica necessária para suprir as necessidades da sociedade e da indústria.

O estado de Alagoas dispõe de rede escolar e universitária que se destaca não só pela quantidade dos estabelecimentos públicos e privados existentes, mas

pela extensão, desde a educação infantil até a pós-graduação, abrangendo várias áreas do conhecimento humano.

O Censo da Educação Superior registrou um número de 2.448 (duas mil, quatrocentas e quarenta e oito) Instituições de Ensino Superior no Brasil no ano de 2017, enquanto que em 2016 foram registradas um total de 2.407 (duas mil, quatrocentas e sete) instituições, o que indica um aumento de 41 (quarenta e uma) novas instituições em apenas 1(um) ano. Já em Alagoas, foram registradas um total de 29 (vinte e nove) instituições de ensino superior no ano de 2017 e um total de 28 (vinte e oito) instituições atualmente. É importante notar que apesar do curso de Pedagogia não ser socialmente relevante do ponto de vista econômico (entenda-se), Duarte (2017), compreende que:

O caráter adaptativo dessa expressão da pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2017, p. 12).

De acordo com os dados divulgados em 2018 pelo IBGE, obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD CONTÍNUA), Alagoas apresenta a maior taxa de analfabetismo do país, com 18,2% de pessoas que não sabem ler e escrever em Alagoas no ano de 2017. A estatística deixa Alagoas à frente de Maranhão (16,75%) e Piauí (16,7%), que também chamam a atenção pelas taxas elevadas.

Apesar das altas taxas de analfabetismo no Estado, como efeito de ações e de políticas governamentais recentes voltadas para a expansão da oferta e a democratização do acesso e da permanência no ensino superior, os resultados do Censo da Educação Superior 2017 reafirmam a tendência de ampliação do atendimento nesse nível de ensino.

A previsão constitucional de vinculação de um percentual do PIB para execução dos planos de educação representa um enorme avanço, mas o desafio de vincular os recursos a um padrão nacional de qualidade ainda está presente.

Na agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação, o financiamento, acompanhado da definição de normas de cooperação, de padrões nacionais de qualidade e de uma descentralização qualificada, isto é, de repartição de competências acompanhadas das condições necessárias para sua efetivação, leva à ampliação da capacidade de atendimento, e todos os brasileiros tem seu direito assegurado em qualquer ponto do território nacional. Também estão presentes outros grandes desafios, como o fortalecimento da gestão democrática, com leis específicas que a normatizem em cada rede ou sistema de ensino. Esses são elementos imprescindíveis do Sistema Nacional de Educação a ser instituído, conforme preveem, especialmente, a meta 19 (dezenove) do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Fundamentando-se na Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014); Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016 (ALAGOAS, 2016), a discussão crítica e histórica sobre as concepções que alijam as teorias da gestão democrática na escola, além de promover o estudo sobre a realidade, o contexto e as relações que ocorrem no cotidiano escolar, tendo em vista suas implicações para o trabalho pedagógico, em Alagoas buscasse, ainda, articular a organização do projeto político pedagógico, aos conceitos de gestão participativa e cultura organizacional, dentro dos parâmetros de trabalho coletivo e colaborativo.

A meta atualizasse exponencialmente no estado que tem como tradição histórica e cultural as marcas do coronelismo e do mandonismo neutralizando as relações de poder social imanentes ao circuito contemporâneo. Em tal paradigma, os sujeitos são todos interlocutores no processo ensino-aprendizagem.

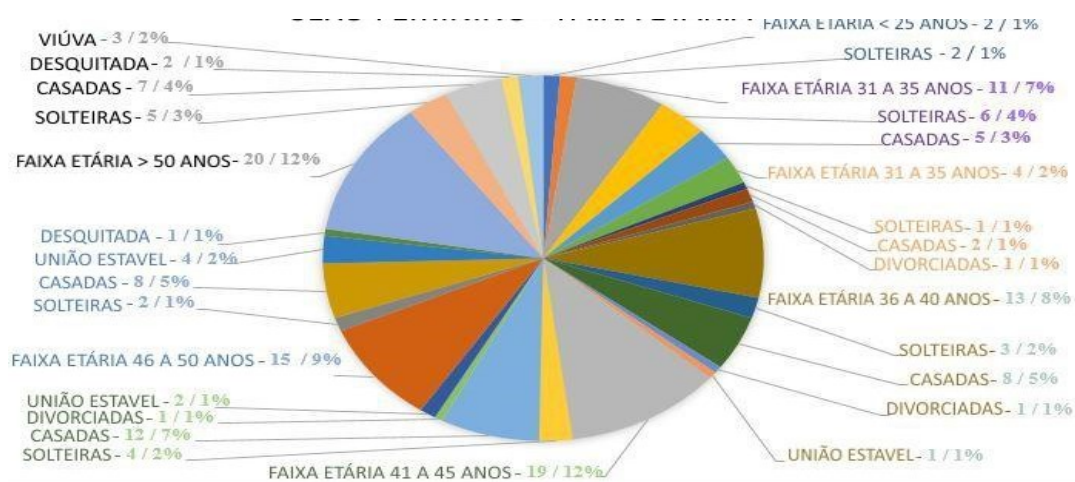
Desta realidade, vem-nos à tona as causas e as consequências do adoecimento docente na particularidade da rede estadual de ensino de Alagoas,

procurando, sobretudo, refletir de que maneira o adoecimento docente tem afetado a educação. Para tanto, a dialeticidade teórica e metodológica permeia a compreensão da política, cujo propósito é o de estudar por meio do diálogo teórico, o campo educacional do estado de Alagoas.

Destarte, enfatizamos a seguir o município em que temos a maior concentração populacional do estado e por sua vez, a que tem também significativa relação em virtude da distribuição populacional relação com o objeto em tela nesta tese.

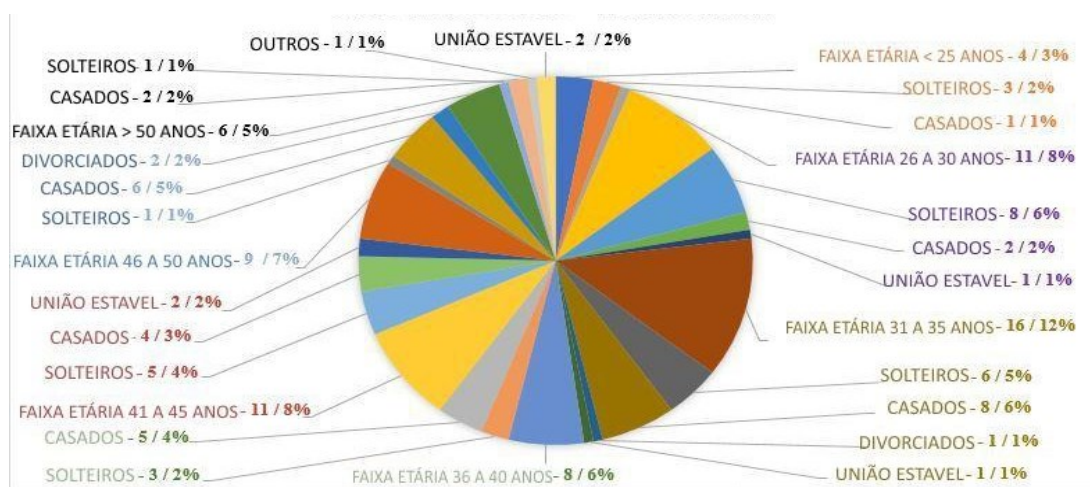
Agora que já apresentamos a regionalização do *lócus* de estudo deste trabalho, vamos adentrar no campo administrativo quanto à identificação dos sujeitos voluntários que estão nas práticas de trabalho docente que dão *corpus* a esta tese.

Gráfico 7 – Faixa etária e estado civil das docentes do sexo feminino.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Os sujeitos da pesquisa são em sua maioria mulheres 57,8 % (cinquenta e sete, vírgula oito por cento), da faixa etária entre os 26 (vinte e seis) e os 50 (cinquenta) anos de idade.

Gráfico 8 – Faixa etária e estado civil dos docentes do sexo masculino.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

O estado civil dos voluntários corresponde a mais de 50% entre casados e membros de união estável, os demais flutuam entre os solteiros, os divorciados e os viúvos, respectivamente.

4.3 O labor docente na rede pública estadual de ensino de Alagoas

Nós vos pedimos com insistência: Nunca digam - Isso é natural. Diante dos acontecimentos de cada dia/Numa época em que corre o sangue. Em que o arbitrário tem força de lei. Em que a humanidade se desumaniza/Não digam nunca: Isso é natural A fim de que nada passe por imutável (BERTOLT BRECHT, 1898-1956).

A temática que tratamos nesta tese tem sido tratada enquanto um fenômeno preocupante por se revelar de forma sutil. Ela é invisível, pois confunde-se com a vida pessoal de quem a sofre, de tal modo que, até pouco tempo atrás, antes da década de 1990, os estudiosos da área de educação percebiam-na como apenas um caso de “medicina biológica”. Contemporaneamente, vemos que seus danos demandam ações “necessárias à proteção da saúde mental contra os efeitos deletérios do sofrimento, as estratégias defensivas podem também funcionar como uma armadilha que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer” (DEJOURS, 1999, p. 36).

Para esta investigação, fez-se necessário sucessivas aproximações teóricas sobre o tema. Por meio de uma leitura meticulosa de Saviani (2007; 2012), Benincá (2011), Tardif (2014), Silva (2011), Lopes e Echeverría (2012) e Nóvoa (1995), que estudam os primeiros movimentos efetivos para a formação docente iniciaram na França, a partir do século XVIII, com a Escola Normal Francesa, seguida pelos países da Itália, Alemanha e Inglaterra, por compreenderem que naquela conjuntura existia um problema a ser solucionado: a instrução popular, assim cria-se as famosas Escolas Normais, com a finalidade de preparar os docentes de forma mais sistemática e qualificada.

Conforme Nóvoa (1995) a historicidade, nomeadamente a partir do limiar do século XVIII à docência, inicialmente como atividade secundária, adentra numa centralidade da escolarização, pois o Estado assume o controle da sua regulação. Da obra religiosa e humanitária, a dever e direito do Estado (um novo estatuto sócio profissional, pessoas isoladas submetidas ao Estado).

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995, p. 10).

Como vimos anteriormente no tópico 3.2, somente após a independência do Brasil há um interesse quanto à formação docente “Lei das Escolas das Primeiras Letras” (SAVIANI, 2012, p. 87). Antes disso, quando não se tinha a profissionalização deste fazer, mas já se realizava de modo não regulamentado este exercício exatamente complexo. No Brasil,

A percepção sobre o ser docente teve início no século XVIII, quando um grande grupo de influenciadores da época passou a encarar a “Profissão Professor” como “ocupação principal” a exercendo em tempo integral. Ao passar dos anos, de fato foi sendo instituída em todos os países do mundo como “profissão”. No Brasil somente a partir dos períodos Pombalino e Joanino (1760-1821), quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e das Colônias. Com este evento a Igreja Católica perdeu a gestão da educação escolar passando a centralidade do processo educacional para o Estado que, por sua vez, visava oferecer conhecimento (FERREIRA; VOSS, 2019, p. 229).

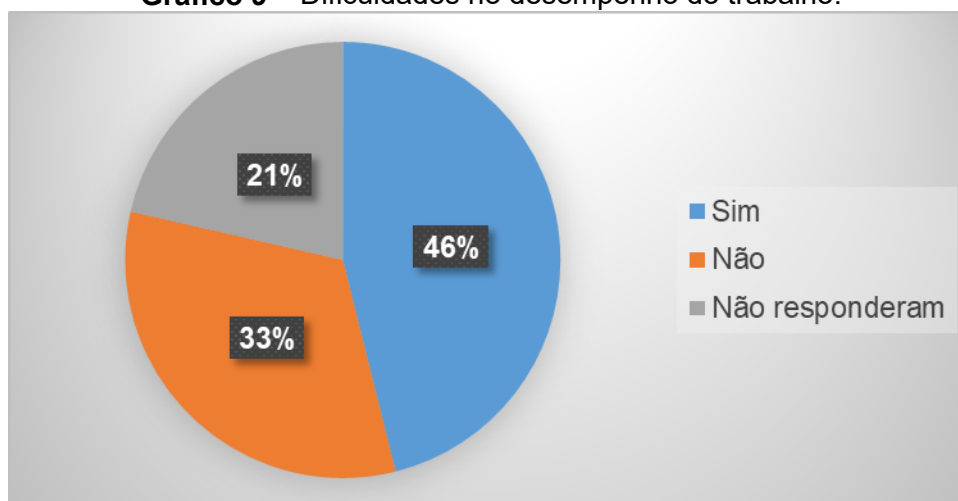
As bases analíticas que o senso comum preconiza sobre o processo de formação que resulta no exercício do trabalho docente, uma vez que socialmente entende-se que este vai reverberar na ação pedagógica, na materialização da didática propriamente dita, como se se entendesse que a concretização, se assim puder dizer, do fazer docente estivesse somente articulado ao *lócus* da sala de aula.

É pela tradição sócio-histórica, alijada sob a perspectiva da maturação durante a vida, inclusive da jornada do sujeito enquanto aluno, que se constroem as estruturas do tipo de sujeito que será o docente no exercício da profissão (TARDIF, 2014) desde as suas vivências em sala de aula, ambiente especialmente simbólico para a construção do ideário que perpassa à docência, no entanto, é a partir dessa metáfora que gostaríamos da discussão que vai dar sentido a esta tese, pois:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2007, p. 13).

A definição do trabalho educativo nos sugere uma perspectiva humanista, visto que por meio da educação os sujeitos de humanidade se reconhecem. Portanto, é a educação um campo carregado de simbologia – a sala de aula –, local especial em que a ação docente se realiza; é um dos muitos espaços que esta atividade multifacetada se realiza, sendo assim, todo o dispêndio que antecede esta realização é, na maior parte do tempo, eivado por suor, por tensão/tensões, além do misto de sentimentos, e muitas vezes, lágrimas o que representa, então, se não a ação docente? Para atualizar Saviani (2007) já não seria o próprio trabalho educativo corporificando-se na vida do sujeito docente.

Este conceito de lugar em que a ação docente acontece é significativo para esse momento preambular da tese, pois permite que construamos o tear, como aqueles dos bilros, da narrativa que conduz ao processo de trabalho desenvolvido pela docência, a ser identificado como uma das mais aviltantes atividades realizadas pelo ser humano desde seu início, enquanto profissão no Brasil, por volta de 1827.

Gráfico 9 – Dificuldades no desempenho do trabalho.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Consoante a Marx (2010), em sua condição originária, o trabalho aparece para suprir as necessidades naturais básicas, como sede, fome, realiza-se na interação entre o homem e a natureza. Como define Antunes (2009), o trabalho e a forma de pensar sobre ele estarão atrelados às condições sócio-históricas de cada um, dependendo do acesso que essas pessoas têm à tecnologia, aos recursos naturais, as condições em que executam seu trabalho, a posição social que ocupam.

Das dificuldades percebidas pela tese, relacionemos alguns dos aspectos a serem considerados neste labor: dimensão concreta, referindo-se à tecnologia com a qual se pode contar, materiais/ambiente onde esse trabalho é realizado incluindo conforto espacial; dimensão gerencial – o modo como esse trabalho é distribuído e gerenciado, controlado e planejado; dimensão socioeconômica – as estruturas político-sociais, econômicas, renda média, conflito distributivo, nível de oferta de emprego e outros; dimensão ideológica – discurso articulado sobre o trabalho em nível coletivo e social e as relações de poder existentes na sociedade; dimensão simbólica – relacionada aos aspectos subjetivos que cada pessoa tem com o trabalho.

Convém trazer para a discussão os pontos relevantes destacados, bem como as qualidades necessárias para o desempenho do trabalho educativo, o outro lado da moeda, pois precisamos ver o docente como profissional sem limitar-nos à reivindicação de valores que tradicionalmente se associam à retórica da profissionalização. Vemos a transversalidade muito forte na docência. A dimensão do problema investigado é tão complexa que torna o deixa “natural”, daí a atualidade

do dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956), é preciso desnaturalizar o adoecimento docente.

A docência objetivada na tensão entre o trabalho em geral (qualificador, transformador, prazeroso) e o trabalho capitalista (mercadoria comprada para valorização do capital), tensão acentuada pela natureza não material desse trabalho, ou seja, não há separação entre produto e produtor. Permite tanto reafirmar o espaço da consciência e da subjetividade e, portanto, o poder do trabalhador, quanto cada vez mais diminuir seu espaço de intervenção com a crescente mercantilização dos serviços educacionais e a flexibilização das relações de trabalho (NEVES, 2005).

A contradição, que é parte da natureza do trabalho não material, que não se objetiva em um produto, mas somente presta um serviço, é "uma das condições que podem trazer sofrimento e não realização, se não for adequadamente enfrentada tanto pelo professor, quanto pelas formas saudáveis de organização do trabalho" (KUENZER, 2004, p.116).

Gráfico 10 – Como percebeu as manifestações das dificuldades no desempenho laboral.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Sendo a docência uma atividade que se realiza em múltiplos espaços/tempos, isto é, seu lugar vai além das quatro paredes da sala de aula;

entretanto, o ideário social entende que o professor só o é em da sala de aula ou ainda o professor só se realiza na sala de aula e mais o instrumento do professor é a sala de aula, a caneta, o quadro e o giz, vai sobremaneira relacionar-se com a subjetividade do sujeito docente, justamente por não ter um fim, no sentido de término intercalado por um intervalo sem trabalho; referimo-nos a um fim imediato, que só noutra oportunidade será resgatado.

A vida docente não segue a lógica socialmente veiculada de que posteriormente é “possível retomar”. Não se retoma aquilo que não se encerra, de fato, humanamente é sem precedentes estar direto em um fim, mas a docência, por suas características *full time* de profunda e extrema reflexão, emana das suas bases epistêmicas tais pressupostos; é mesmo como pensar, não é possível, desvincular-se. As barreiras que se interpõem no processo educacional, gerando baixa autoestima dos professores e falta de motivação para exercer a profissão docente, comprometem a tão almejada qualidade de ensino. Sendo a Educação o pilar de sustentação da sociedade moderna, torna-se imenso o desafio do poder público no sentido de mudar essa realidade. É imprescindível que se adote uma política voltada para a valorização do ato de ensinar e do saber escolar, que dê ao professor o estatuto profissional indispensável ao exercício de sua competência social.

Não há “fim” na atividade docente, contudo, é bem verdade que quanto ao contrário, seu início, pode ser na maioria das vezes problematizado, uma vez que a maioria dos docentes ao memoriar de onde parte seu ingresso profissional as afirmações estão articuladas ao momento em que se regularmente sob uma iniciação profissional o sujeito passou então a ministrar aulas.

Mas e o antes? E a prévia que levou o indivíduo ao espaço da ação docente já não seria a docência em face de suas bases epistemológicas acontecendo?

Os sujeitos docentes em sua construção, defrontam-se num complexo, quase que infinito, de inúmeras ausências; de reconhecimento; de remuneração adequada; de condições estruturais e espaciais; de formação, bem como de outras tantas que perpassam o universo deste trabalho. Tais ausências, contribuem para que a prática profissional conviva numa linha tênue entre – o ser docente – e o desgaste que deriva deste e para este fazer. O sujeito prepara-se em sua cotidianidade para despir-se de modo aviltante de suas potencialidades físicas e psíquicas, dada a esfera da objetividade que traduzida por um “rigor necessário” quanto ao diálogo da atividade docente com a educação (TARDIF, 2014, p. 162).

Nossa hipótese confirmada é que sim. A docência já está acontecendo, desabrochando, robustecendo na vida do sujeito, antes mesmo de ele adentrar no campo da sala de aula, muito embora esta sala de aula, mesmo que virtual ou não, seja o ambiente da mais simbólica importância para os que fazem dessa atividade seu modo de subsistência social.

Mesmo que a educação tenha ainda que reivindicar sua importância, ela corrobora para usufruto das pessoas ainda que na lógica do capital seja explorada com seus trabalhadores – produtores de uma atividade não material

Trata-se da formação de personalidades humano-históricas, por meio do ensino-aprendizado. Tanto o educador quanto o educando são considerados trabalhadores que despendem sua energia humana (força de trabalho) na realização do produto (PARO, 2018, p.69).

Na trilha teórica deste mesmo autor, observamos a complexidade da educação e, por sua vez, a justificativa da necessidade do esforço humano sobrecomum (individual e coletivo) na perseguição por um trabalho sob a égide de um perfil eficaz preconizado pela construção de um aprendizado significativo que alinhe a contribuição da formação docente para o que versa o artigo XXII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n. 9.394/96.

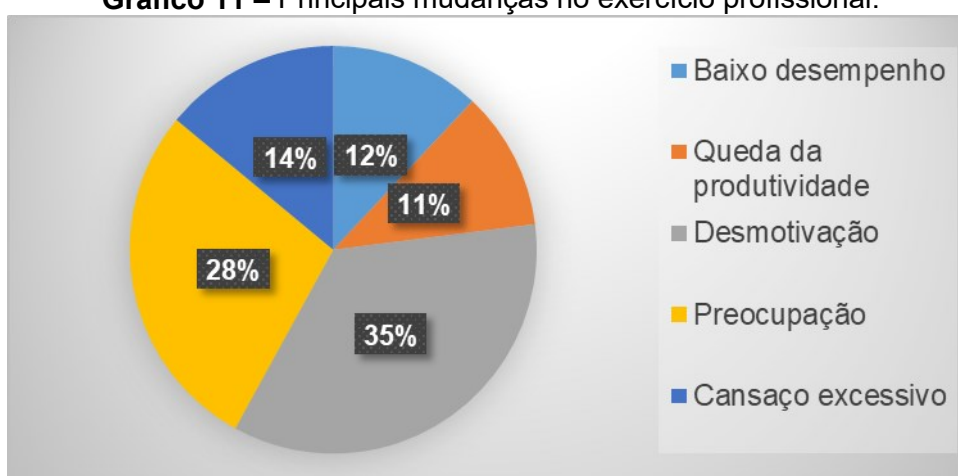
A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em situações posteriores (BRASIL, 2021).

Essa prerrogativa constitucional a respeito do propósito da educação básica representa para a corporatura docente a intencionalidade que rege a complexidade do trabalho docente não vinculado apenas do fazer específico da sala de aula. Ele vai além, justamente por dialogar com as dimensões mais intrínsecas à construção da humanidade. De um lado, tal atividade, inicialmente, permite a manutenção da subsistência do sujeito, a partir do provento das condições mínimas a vida marginal da modernidade, amparada pelos pressupostos da vida cosmopolita, abnegada pela reprodução social e econômica do ser a partir da sua inscrição no campo da comercialização da força de trabalho; de outro, a mesma atividade rega a produção das reflexões mais profícuas do sujeito sobre si, sobre os outros e sobre todo o mosaico histórico que é a vida numa polis orientada pela centralidade do ter em detrimento do ser (DUARTE, 2017).

Para ampliar essa abordagem, recorreremos a concepção materialista histórica dialética da tradição clássica marxiana, entendendo que é esta a responsável pelo aprofundamento do estudo ontológico do ser social implicado na apreensão da gênese histórica da especificidade da sociedade perante a natureza.

Diante disso, o processo educativo mediado pela ação docente tornar-se, assim, a necessidade de: equilibra-se, destarte da histórica desvalorização e da crescente intensificação do modelo administrado de trabalho reestruturado a partir das transformações do modelo de produção e reprodução social (MARX, 2010).

Gráfico 11 – Principais mudanças no exercício profissional.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

As necessidades sociais desse campo de atuação só se complexificam ao longo da evolução da vida, na qual emergiu o ser humano como ser social, e a esfera da vida em sociedade. Essa relação previu um sujeito que mediasse o processo de ensino-aprendizagem; ocorre que esse sujeito ao longo dessa tradição é atingido no desenvolver de sua prática:

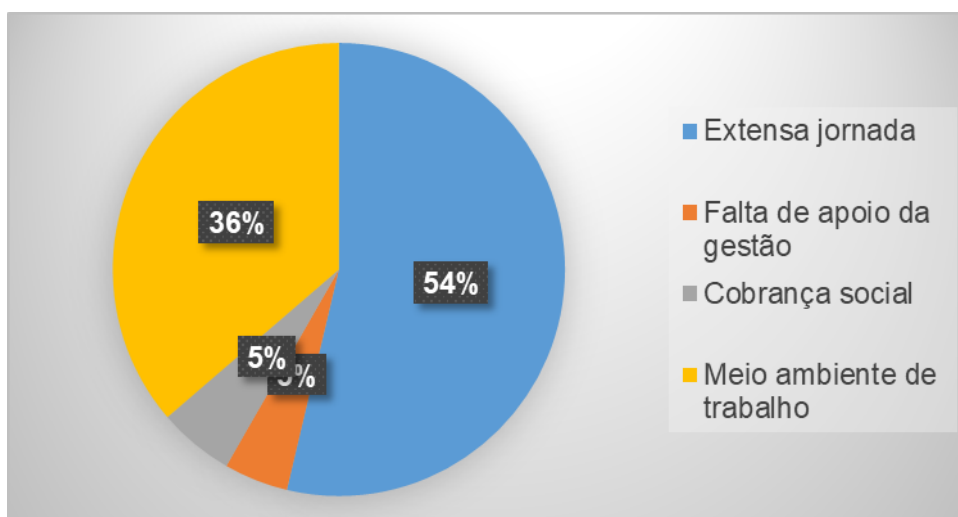
[...] Não só no profissionalismo do ser, mas em caráter pessoal, pois as pressões e imposições exercidas pela sociedade e por esta forma de trabalho, associadas às exigências de adaptação à cultura e valores organizacionais, corroboram à exaustão, para atender à sobrecarga imanente ao circuito percorrido da formação inicial e ampliada à atuação profissional (FERREIRA; VOSS, 2019, p. 231).

Como afirma Brecht (1898-1956), “Desconfiai do mais trivial”. A natureza da atividade docente que não se realiza apenas na sala de aula, porém todo o circuito que antecede este momento permite-nos problematizar como tal prática social

dialoga com a alienação da atividade de ensinar, de modo a contribuir de modo sistemático para o processo de culpabilidade pelo não atendimento as exigências múltiplas desta profissão eivada pelas relações em que a subjetividade humana de ambos os sujeitos, como dissemos, esteja no centro da ação pedagógica.

Identificar a não pragmaticidade do fazer docente num momento mensurável permite-nos ampliar o lastro analítico deste fazer que possui uma *práxis* revestida por intencionalidade que incidem tanto em sua atividade objetiva (das ciências – dos fazeres) quanto na construção de sua própria subjetividade (da reflexão – das mediações).

Gráfico 12 – Contribuições para as queixas e para as mudanças na docência.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Ser da *práxis*; o ser humano é produto e criação de sua autoatividade. Ele é o que (se) fez e (se) faz. “O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade, o qual constitui este objeto de pesquisa” (DUARTE, 2017, p. 177).

Se as condições de trabalho são precárias, o ser humano que se produz nessas condições é um ser humano empobrecido enquanto ser portador de capacidades humanas; meramente reduzido à animalidade da reprodução física – comer, beber, dormir – ou seja, mero reprodutor de força de trabalho.

O que leva o profissional a um desgaste que acaba gerando uma produção de esforços, na procura de metodologias para cumprir suas demandas. O docente recorre muito significativamente a especialistas, neste íterim analítico, inclusive da saúde, conforme veremos a diante nos próximos interstícios deste texto, para a construção e, inclusive, para a reconstrução do seu fazer multifacetado e complexo. A seguir, o quadro amplia em síntese integralmente quais os principais saberes situados no campo dos fundamentos organizativos da prática docente.

Quadro 10 - Percurso teórico dos saberes docentes: demandas em foco.

AUTOR/ ANO	CONTEÚDOS	SABERES DOCENTES	
(SHULMAN, 1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada	Conhecimento pedagógico da matéria;	Conhecimento curricular.
(TARDIF, 2014)	Saberes da formação profissional	Saberes disciplinares;	Saberes curriculares; Saberes da experiência.
(SAVIANI, 2007)	Saber atitudinal	Saber crítico-contextual; Saber específico.	Saber pedagógico; Saber didático-curricular.
(GAUTHIER, 1998)	Saberes disciplinares	Saberes curriculares; Saberes das ciências da educação.	Saberes da tradição pedagógica; Saberes experienciais; Saberes de ação pedagógica.
(PIMENTA, 2009)	Saberes do conhecimento	Saberes pedagógicos.	Saberes da experiência.

Fonte: Shulman (1986); Tardif (2014); Saviani (2007); Gauthier (1998); Pimentam (2009).

A docência vem configurando-se como uma atividade que exige um esforço que está além das habilidades e técnicas concebidas pelos docentes em sua formação inicial e até na continuada. Na presente pesquisa, mesmo entendendo que o trabalho docente não tenha sua complexidade diminuída de um nível de ensino para outro, definimos investigar as queixas recorrentes no âmbito de sua profissionalização, condições de trabalho e obstáculos que se mostram mais presentes e marcantes no profissional.

A profissão estruturante pela mediação da pedagogia da hegemonia demanda o diálogo profícuo com as necessidades dispostas no quadro para que a mediação no processo de formação supere a perspectiva da "transmissão de conhecimentos".

Profissionalmente, o docente acaba construindo por sua atividade não marcadamente determinada num espaço, ou num evento específico, vínculos mediados pela subjetividade que perpassa o processo. Isto porque:

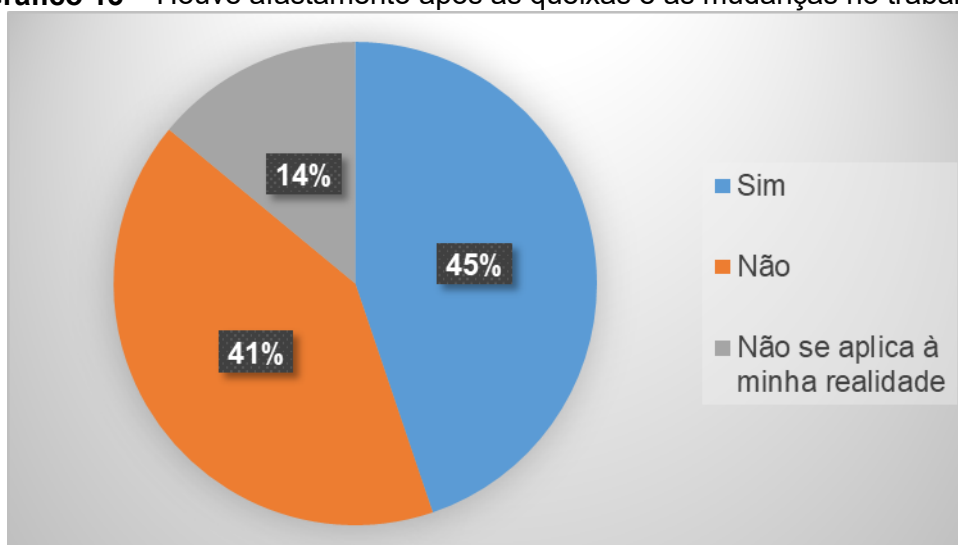
[...] o peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando por décadas. (ARROYO, 2017, p. 45).

Com Arroyo (2017, p. 52), concluímos que "reduzimos a escola a ensino dos mestres a ensinantes". Neste ínterim, atualiza-se a necessidade teorizada por Nóvoa (1995)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 45).

As queixas e como estas têm impactado de maneira diferenciada a trajetória de vida e profissional dos docentes. Além disso, elas sintetizam, a partir do recorte na especificidade alagoana, que os maiores impactos têm recaído sobre a saúde psíquica dos docentes, como vimos no início deste texto, principalmente porque segue se repetindo.

Gráfico 13 – Houve afastamento após as queixas e as mudanças no trabalho.



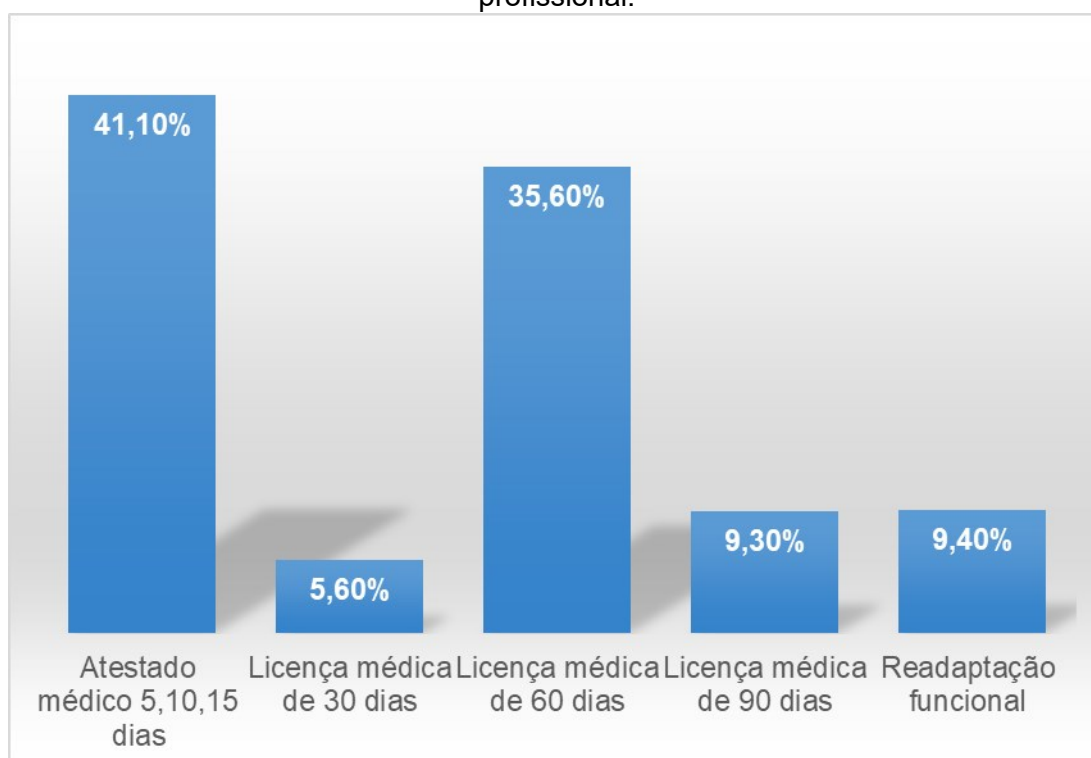
Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

O modo operacional de existir da educação, a partir da forma de trabalho dos docentes encontra-se, cada vez mais, no centro de atenções da sociedade, isso porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada, constitui-se num grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

O professor de hoje procura ser visto como um ser existencial, com emoções, que quer ter sua linguagem respeitada, bem como seus relacionamentos. A identidade desse profissional não está dissociada de sua construção pessoal; por isso, uma série de ações de negação de sua realidade ou desrespeitos no âmbito de sua prática, provocados tanto por alunos quanto pela instituição em que atuam, tornam-se elementos geradores de conflitos.

São demandadas mudanças urgentes nos espaços educativos como a escola, a fim de que seja garantida a formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar de forma criativa e crítica os problemas cada vez mais complexos da sociedade.

Gráfico 14 – Principais formas de absenteísmo após queixas e mudanças no exercício profissional.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Neste ínterim, observamos que as licenças e os atestados médicos correspondem a uma parcela significativa. Ocorre que os absenteísmos expressos nesses intervalos considerados curtos não configuram em si um circuito que especifique o adoecimento. Por isso, para entendermos a natureza do que é o processo de adoecimento (ZARAGOZA, 1999), distingue os fatores que contribuem para tal processualidade a partir de duas categorias, sendo elas,

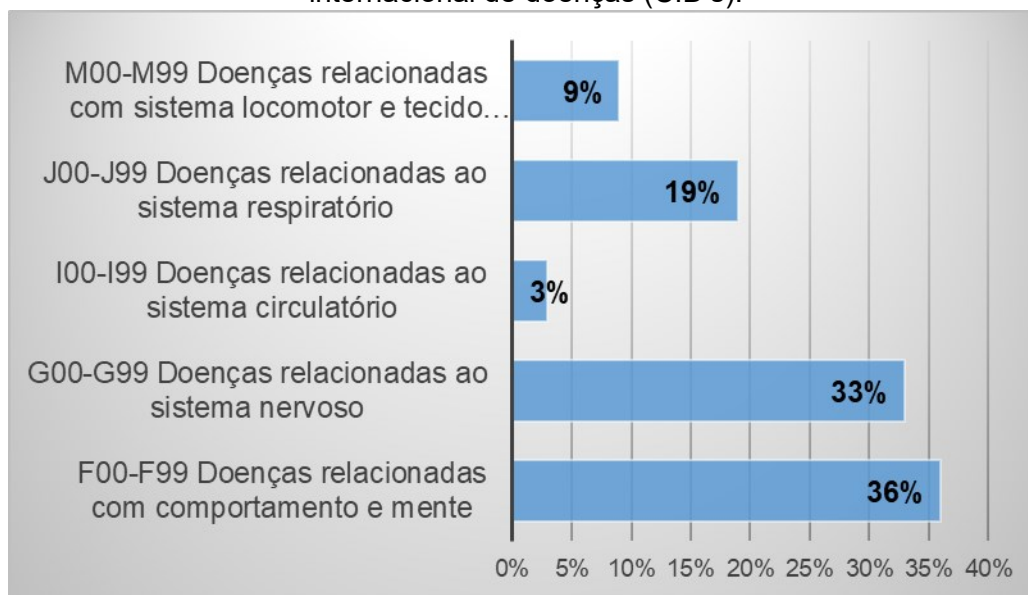
A primeira: fatores primários que está relacionada aos que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula gerando tensões que estão ligadas a sentimentos e emoções negativas; e, por outro lado, fatores secundários, os que se referem às condições ambientais, ligadas ao contexto em que são realizadas as funções docentes (ZARAGIZA, 1999, p. 27).

Convém salientar que as condições do ambiente de trabalho são um fator preponderante e elencam um conjunto de variáveis que cercam os indivíduos durante a realização de suas tarefas. Muitos professores respondentes da pesquisa não se furtaram em incluir em suas considerações a importância do ambiente físico como fator capaz de gerar ou produzir afetividade.

Zanelli (2004) afirma que existem algumas fontes de estresse ocupacional e entre elas podemos citar fatores intrínsecos ao trabalho: superposição de tarefas, longo período de trabalho, papel na organização, responsabilidade de outras pessoas, relacionamento no trabalho e relação com superiores e com colegas.

O interesse por condições de trabalho está alojado na premissa de serem elas um dos principais fatores, ao lado de características pessoais dos trabalhadores, responsáveis por resultados relevantes para as organizações. Melhorando as condições de trabalho, as atitudes dos trabalhadores e outros componentes psicossociais poderiam também melhorar e, conseqüentemente, seriam obtidos maiores índices de produtividade e desempenho.

Gráfico 15 – A partir do afastamento chegou a algum diagnóstico dentro da categoria internacional de doenças (CID's).



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O que converge para uma interpretação preocupante a respeito da docência na SEDUC-AL indica que quando acumulados pelo docente num enredo geral, seguido pela queixa, diagnóstico e tratamento, podem acabar levando o mesmo ao estado de autodestruição do seu próprio ego, fazendo-o acreditar não ser capaz de realizar suas atividades do saber docente como um saber plural “que mobiliza diversos saberes” (TARDIF, 2014, p. 37), influenciando, assim, na visão que o professor tem de si mesmo e de sua profissionalidade

Em 69%, cerca de 798 (setecentos e noventa e oito) dos docentes respondentes da pesquisa, que contribuíram para esta tese, os fatores clínicos que culminaram no absenteísmo temporário ou relativo ou longo se encontram no que diz respeito ao adoecimento diante de agentes que surgem no contexto do trabalho percebidos como ameaças a sua integridade psíquica, do grupo de classificação internacional de doenças (CID) 10.

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, também conhecida como Classificação Internacional de Doenças, CID 10 é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde.

A CID 10 fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é

atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10. Outrossim, é dividida em 22 (vinte e dois) capítulos, que agrupam doenças com características semelhantes. A catalogação é feita por categorias, que são representadas por uma letra e dois dígitos. Em um próximo nível, há subcategorias para as quais é acrescentado um número de 0 a 9.

Deste código, dentro de nossa amostra, com base nos docentes que indicaram diagnóstico voltado para esta classificação de doenças, observamos o acometimento referente à demência na doença de alzheimer de início precoce, o transtorno mental não especificado em outra parte, a meningite por haemophilus e as doenças relacionadas ao sistema nervoso.

Todos os códigos da letra F (de F00 a F99) referem-se aos transtornos mentais e comportamentais, sendo eles respectivamente: orgânicos; devidos ao uso de substância; espectro da esquizofrenia; transtornos de humor; transtornos neuróticos e relacionados ao estresse; associados a disfunções fisiológicas; transtornos de personalidade; a deficiência intelectual; os transtornos do desenvolvimento; os transtornos da infância e adolescência e as não especificados.

Todos os transtornos descritos seguem critérios diagnósticos baseados na 5ª versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V). Os orgânicos e os não especificados apontados pelos resultados desta tese nos auxiliam na compreensão de qual a natureza do adoecimento docente na antessala da SEDUC.

De acordo com a OMS (2021), os transtornos orgânicos compreendem uma série de transtornos mentais reunidos, tendo em comum uma etiologia demonstrável tal como doença ou lesão cerebral ou até outro comportamento que leva à disfunção cerebral. Durante os estudos, percebemos que a disfunção pode ser primária, como em doenças, lesões e comprometimentos que afetam o cérebro de maneira direta e seletiva; ou secundária, como em doenças e transtornos sistêmicos que atacam o cérebro apenas como um dos múltiplos órgãos ou sistemas orgânicos envolvidos.

Com o passar dos anos, o professor acabou tendo modificações no seu papel dentro do seu ambiente de trabalho. “Os docentes, portanto, equilibram-se entre os dilemas de sua prática profissional e a sua íntima relação com o processo amplo de relações da vida em sociedade” (FERREIRA, 2017, p. 71). Novas obrigações foram destinadas aos mesmos, o que também acaba gerando outros fatores de ordem primária que impactam sua ação, como crise de identidade que afeta uma parte

desses profissionais.

Neste horizonte, na tese encontramos a demência codificada por F-00 que é uma síndrome devida a uma doença cerebral, usualmente de natureza crônica ou progressiva, na qual há comprometimento de numerosas funções corticais superiores tais como a memória, o pensamento, a orientação, a compreensão, o cálculo, a capacidade de aprendizagem, a linguagem e o julgamento, características *sine qua non* para o labor docente. O comprometimento das funções cognitivas acompanha-se habitualmente e é por vezes precedida por uma deterioração do controle emocional, do comportamento social ou da motivação.

Outra parcela, 31% dos respondentes voluntários a esta pesquisa, indicou serem acometidos por doenças que estão no grupo de sistemas, respectivamente, o sistema circulatório, o sistema respiratório e o sistema osteomuscular e tecido conjuntivo.

Quadro 11 – Doenças relacionadas à saúde física.

SISTEMA CIRCULATÓRIO	SISTEMA RESPIRATÓRIO	SISTEMA OSTEOMUSCULAR
Febre reumática aguda	Sinusite	Artropatias
Doenças cardíacas reumáticas crônica	Faringite	Doenças sistêmicas do tecido conjuntivo
Hipertensivas	Amigdalite	Dorsopatias
Isquêmicas do coração	Bronquite	Transtornos dos tecidos moles
Doenças cardíacas da circulação pulmonar	Rinite	Transtornos da densidade e da estrutura óssea.
Outras doenças cardíacas	Sinusite	Outras osteopatias
Cerebrovasculares	Faringite crônica	Condriopatias
Das artérias, das arteríolas e dos capilares	Doenças infecciosas e alterações de urgência como (SARA) ²⁰	
Das veias, dos vasos linfáticos e dos gânglios	Edema pulmonar agudo	
Outras doenças do aparelho circulatório	Pneumotórax	

Fonte: OMS (1997).

²⁰ O primeiro conceito é que a SARA é uma doença comum, estando presente em 10 a 15% das internações no CTI, e com alta mortalidade, podendo chegar a 50-60% em algumas séries! Por isso, se você dá plantão em CTI, certamente haverá um ou mais pacientes com SARA na sua unidade. O cenário típico é o paciente com sepsis grave, tanto por pneumonia como por infecções extrapulmonares. Fonte: Acute Respiratory Distress Syndrome. B. Taylor Thompson, M.D., Rachel C.

Os danos à saúde relacionados ao trabalho têm um tronco originário comum, cristalizadas dos padrões e dos limites biopsicossociais dos seres humanos e da natureza (BOTTOMORE, 2001). Das doenças indicadas quanto à ordem física, apresenta-se como alerta para os docentes da SEDUC as: as hipertensivas, as artropatias e as que se referem a transtornos da voz como a rinite, a bronquite e a faringite crônica.

Antes de discorrer sobre a especificidade do grupo de doenças físicas, é importante destacar que os transtornos mentais podem agravar os sintomas ou acelerar a progressão de muitas doenças físicas.

A literatura especializada tem se ocupado de investigar a relação entre as doenças hipertensivas e o trabalho docente, visto que essa é apontada como importante causa de morte súbita, acidente vascular encefálico, infarto agudo do miocárdio, insuficiência cardíaca, doença arterial periférica e doença renal crônica, o que a torna um dos mais importantes fatores de risco cardiovascular, especialmente por se tratar de uma condição patológica sistêmica crônica (OMS, 2017).

De fato, mesmo tratando-se de uma condição patológica crônica na docência, especificamente na educação básica, são muitos e significativos os desafios que acontecem em razão do alto grau de exigências sofridas e que podem acarretar em problemas de saúde física (ASSUNÇÃO, 2016), podendo colocar o docente em risco diferenciado para doenças como a hipertensão, o que pode inclusive torná-lo incapacitado para o trabalho.

No sistema osteomuscular, essa inaptidão apareceu nos resultados da pesquisa representada também pelas artropatias, prejudicam qualidade de vida dos docentes, porque comprometem as articulações e, conseqüentemente, o movimento do corpo (OMS, 2017). Esse tipo de doença é ocasionado pelo processo inflamatório que pode ocorrer pela sobrecarga na articulação, levando ao desgaste e causando dores ao executar movimentos. Os docentes que sofrem com a artropatia sentem dores à palpação da articulação, dores na região superior do ombro, e também ao rodar ou levantar o braço, características bem comuns pensando nos movimentos que a prática profissional demanda do docente.

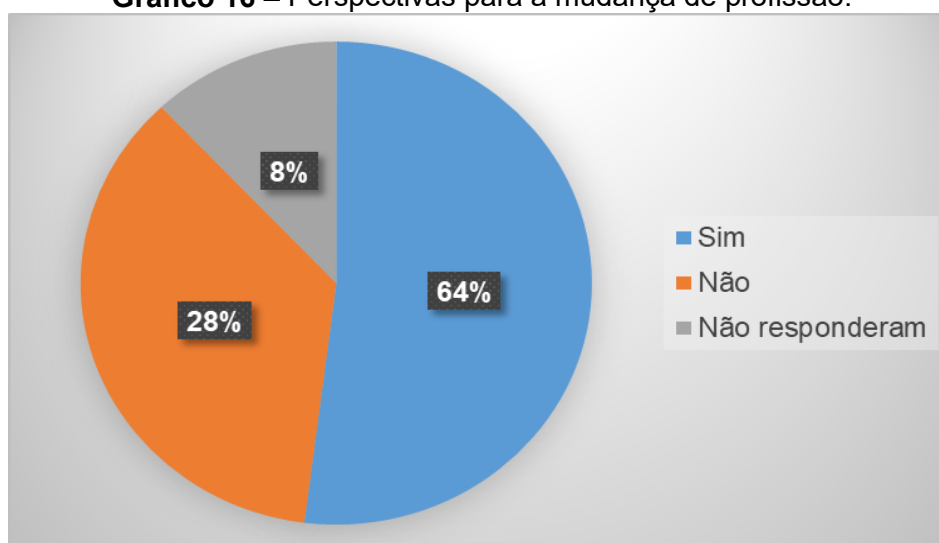
No que se refere ao sistema respiratório, destacamos entre as condições do trabalho docente, como potenciais desencadeadores para os distúrbios da voz como a rinite, a bronquite e a faringite crônica: o excesso de ruído, a comumente da conversação dos estudantes, o uso do ventilador e do ambiente externo a escola; as duplas jornadas de trabalho, com quarenta ou mais horas semanais; a elevada temperatura e a iluminação insuficiente em sala de aula, assim como a alta demanda de tarefas.

Diante da complexidade dos determinantes da saúde docente, as evidências científicas inclinam-se para a um contexto que recrudescem do adoecimento docente. Tal realidade torna imprescindível o reconhecimento da viabilidade de ações de cuidados integrais da saúde destes profissionais.

Docentes da educação básica na particularidade, responsáveis por formar novas gerações de alunos, têm adoecido no trabalho. Esse quadro é muito sério e tem se agravado. Nesse sentido, faz-se importante investigar medidas que tenham sido tomadas para a melhoria dessa situação e, mais do que isso, tomar decisões efetivas, dentro e fora das escolas, para mudar essa realidade.

Nós associamos as pesquisas sobre o tema referido, apesar de reconhecermos as limitações temporais presentes. Sugere-se que mais pesquisas sejam realizadas sobre temas e situações relacionadas à saúde mental no trabalho docente, como forma de conhecer as realidades das escolas e propiciar intervenções para que sejam melhoradas. Enquanto isso, observemos quais são as perspectivas para a profissão por parte dos docentes.

Gráfico 16 – Perspectivas para a mudança de profissão.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

A própria pandemia da covid-19, sobremaneira, intensificou o adoecimento psíquico que, portanto, reafirma cotidianamente a complexidade da nossa vida e da saúde coletiva em nível mundial. A mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção. Esta mudança é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas que buscam dentro da democracia social sua forma de ser.

Para abordar a educação e a instituição escola como um espaço em que se pensa sobre a saúde dos seus principais sujeitos, o ser docente, partimos da ideia de que ser saudável, entre outros aspectos, é ter a possibilidade de avaliar a realidade reconhecendo e dando visibilidade às suas potencialidades a partir do que já se possui para construir um cenário melhor. Pensar então, neste espaço, enquanto um *lócus* de saúde surge em virtude de refletir sobre o mesmo espaço na conjuntura atual, em que este ambiente surge na cena contemporânea como um causador do oposto do que se considera ser saudável, baseado em qualidade de vida reverberando em 64% mais de 750 (setecentos e cinquenta) voluntários que cogitam abandonar a docência como fonte de subsistência laboral primária.

Não significa estar acima dos problemas cotidianos, no entanto, conseguir problematizar uma situação percebendo como o entorno atua sobre ela. Nada está solto, descontextualizado, por isso, o espaço escolar, entendido como saudável, é considerado dentro de um contexto maior: a comunidade na qual está inserido e a sociedade que o rege.

As práticas pedagógicas podem contribuir na criação de um ambiente saudável que tenha em vista o bem-estar dos sujeitos do processo. Por meio delas é possível minimizar os efeitos nocivos que a situação atual da educação nacional gera em torno dos profissionais da educação, como a pressão diária, prazos limitados, dificuldade de aprendizagem, falta de recursos pedagógicos e baixa valorização.

Na sociedade vigente, com a crise estrutural do capital e do novo caráter do aparelho estatal, que se tornou mínimo e interventor, houve uma reformulação das políticas educacionais que ampliam os dilemas enfrentados pelo professor em sua ação pedagógica (NEVES, 2005).

O desenvolvimento profissional do docente, bem como de algumas das mudanças que ocorreram no seu campo de trabalho, a partir da reformulação das políticas educacionais, exemplifica como e porque este trabalho docente vem sendo cada vez mais causador de doenças em quem o exerce. Para a construção dessa narrativa, dialogamos com autores como Nóvoa (1995) e Nóvoa (2000), a partir da recuperação histórica as características clássicas da constituição da docência na particularidade brasileira.

Na virada do século XIX para o século XX, houve confrontos de visões distintas na profissão docente. As escolas normais são criadas pelo Estado onde controlariam o corpo profissional que ali atua. Mas é também um ambiente de construção profissional onde aflora um espírito solidário.

Nóvoa (1995) diz que,

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1995, p. 60).

Fazendo uma breve retrospectiva a partir da década de 1970 até 1990, a qual foi marcada pela formação inicial dos professores no qual, segundo Nóvoa (2000) destaca que o

Ensino normal primário ganhou um novo impulso após 1974, mantendo-se sob a direção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação, no quadro de um controlo apertado do Estado, legitimado ideologicamente pela importância social da ação dos professores do ensino primário. Onde a partir daí surgiram intervenções do Bando Mundial para a criação de Escolas Superiores de Educação, o que levou a contribuição para desenvolvimento de uma comunidade científica na área das ciências da educação (NÓVOA, 2000, p. 76).

O ano de 1970 é também um período fundador do debate atual sobre a formação de professores. Os essenciais das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores datam desse período.

A partir da década de 1980, que foi marcada pela profissionalização em serviço dos professores, a explosão escolar que surgiu trouxe uma massa de indivíduos que não possuíam as competências necessárias, o que acarretou num

desequilíbrio estrutural grave. Esse problema foi corrigido por meio da criação de três vagas contínuas de programas, que eram: profissionalização em exercício, formação serviço e profissionalização em serviço. Estes programas foram de grande valia para o sistema educativo. Entretanto, realçaram o poder do Estado no controle da profissão docente, fazendo perder a autonomia que as instituições de formação haviam conquistado (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2014).

A década de 1990 eivada pela reestruturação produtiva e pela implementação da pedagogia da hegemonia que acometeu não somente os campos políticos e econômicos, assim também com a configuração social de modo geral, a percepção da educação e por sua vez a atuação docente, passou a ser marcada pelo protagonismo da formação contínua do docente: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da reforma do sistema educativo; por outro lado, importou assegurar a concretização de novas relações à vivência deste campo profissional, dentre elas: a faceta do adoecimento.

Conforme tratamos anteriormente, sem precedentes na história, a modificação do circuito econômico mundial altera-se constituindo um desafio sobrecomum de atualizar a docência baseada em competências para que possa desenvolver novas funções necessárias, tais como, gestão escolar, administração etc.

Para Neves (2005), as tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da lógica do exercício profissional orientado por um projeto hegemônico globalizante incide não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, sobretudo, com o controle do campo social docente. Este itinerário histórico conduz as primeiras análises sobre a categoria do substrato contemporâneo da profissionalização docente que se encontra sob a influência de dois processos opostos, que são: a profissionalização e a proletarização.

A profissionalização contribui para que a docência robustece a expressão de um rendimento significativo. Já a proletarização, diminui os seus rendimentos e torna submisso às ordens diminuindo a sua autonomia, visto que são disponibilizados materiais prontos para que os professores executem em sua sala (ZARAGOZA, 1999).

Apesar de ser o profissional responsável pelo desenvolvimento de seus alunos, o professor sabe que é preciso respeitar o tempo de cada um deles, que os

desenvolvimentos não são iguais e que cada um evolui de forma diferente. Objeto de inspiração, o professor é responsável por criar uma imagem em que os alunos querem ou não ser iguais aos mesmos.

Antunes (2009, n. p.) diz que este processo “vai além de preparar para o futuro: é inspirar, dar o exemplo. O professor é um tipo de protagonista para muitas crianças, uma referência para toda a família e para as pessoas ao seu redor”.

Não é apenas a formação profissional que transforma uma pessoa em um bom professor, enuncia

É claro que boas indicações, uma boa formação, conhecimento, pensamento crítico e outros aspectos da inteligência podem formar um professor. Mas afinal, é só isso? Será que a profissão pode ser mesmo resumida em credenciais, experiência e inteligência? Sabemos que a missão de ser um professor é bastante complexa e muito mais do que isso. Aqueles que escolheram a profissão de educador não só aceitaram o grande desafio de lecionar para transmitir conhecimento, como também precisam cumprir sua responsabilidade com honrabilidade e generosidade, já que ela impacta a vida de muitas pessoas e de muitas formas (NÓVOA, 2000, p. 117).

Mesmo sendo uma profissão de extrema relevância, compreendemos que a docência é desvalorizada em relação a outras profissões existentes no mercado de trabalho, quando comparada a outras de estatuto clássico como a medicina, o direito entre outras, assim, a docência não ocupa um *status* social qualificado no ideário.

Ao analisar em grau profissional e de conhecimento, o docente é uma ação sem precedentes, sobretudo por sua contribuição para a formação de toda e qualquer aprendizagem, tratando-se de uma mediação ineliminável. Então, ser professor é muito mais do que simplesmente ministrar aulas em sala de aula.

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolar, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

Visto que a educação não faz parte das investidas privilegiadas das políticas educacionais nacionais, o que leva ao desgaste ao longo do exercício de sua função, quando sintonizasse como *sine qua non* as condições estruturais para a

realização da ação docente. Estruturais: salas bem iluminadas, com lousas e pincéis visíveis, mobiliário adequado, ventilação, materiais didáticos.

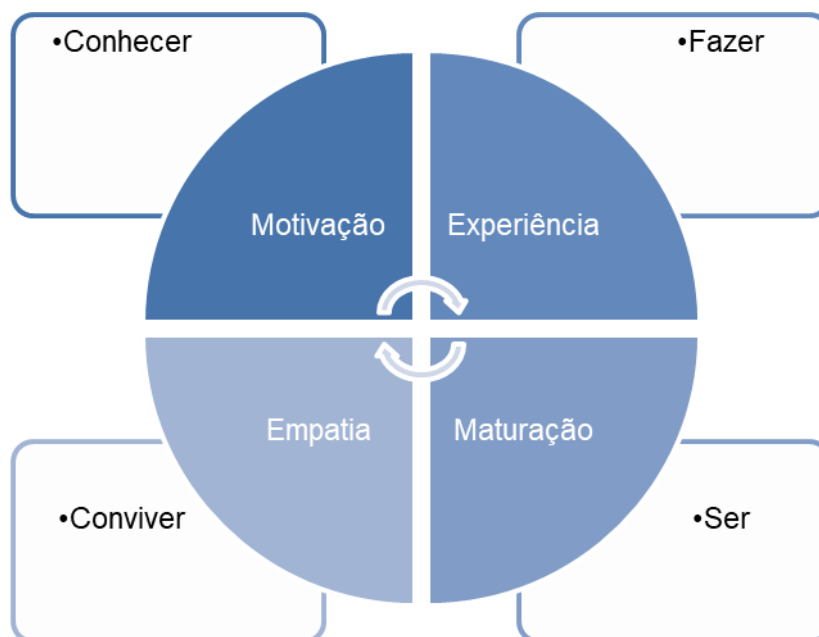
Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser (NÓVOA, 2000, p. 10).

Dotado de instrução para transmitir aos seus alunos, o ser docente acaba sendo interrogado para que executem com máxima dedicação o seu papel em sala de aula, o que acaba levando ao esgotamento físico e mental do mesmo.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2000, p. 32).

O que se espera do educador em sala de aula é que ele seja capaz de identificar, examinar e solucionar problemas de forma clara e de fácil entendimento para o estudante que venha para dentro da sala de aula. Assim, é esperado que o profissional seja capaz de mediar ao estudante a partir da atualidade o conteúdo educativo para que assim seja mais fácil de se alcançar as metas traçadas que são delineadas pela organização do currículo que orienta a etapa do ensino do educando. Os pilares da educação para o século XXI, emanada de uma conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Figura 6 - Pilares para educação para o século XXI.



Fonte: Morin (2003).

Muitos pensadores têm se dedicado a reflexões sobre a formação de professores e a educação de modo geral. Destacamos a riqueza dos 7 (sete) saberes necessários à educação do futuro (MORIN, 2003) contemplados nos quatro pilares da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Estes contribuem para o desenvolvimento amplo do processo de educação, assim como temos a contribuição de diversos estudiosos da avaliação educacional, os quais reafirmam esse posicionamento, considerando que concepções sobre as práticas resultem em posturas críticas e reflexivas, necessárias para uma atuação mais efetiva (PIMENTA, 2009; LIBÂNEO, 2010).

Pimenta (2009) sublinha a necessidade de a educação responder às novas necessidades como fato real, com efeito donde a formação docente é incumbida a preparar esse profissional para essa nova realidade.

Para Arroyo (2017, p. 73), “o ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola.” Por meio desta conferência, tais interesses traduzidos nos pilares passaram a compor o itinerário formativo da educação mundial. Com vistas à

consolidação da hegemonia, foram acumuladas contradições no sistema de educação e conseqüentemente de ensino, no qual, os docentes, interpelados pelos agentes internos e externos de seu fazer, tem evadido de sua jornada de trabalho e acabam abandonando a docência - queixando-se do mal-estar ocasionado - esta que tem se apresentado socialmente como uma profissão perigo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça”. (CORA CORALINA, 1889-1985).

Ao iniciar as proposições da presente pesquisa, lembramo-nos de Marx (2010), pois, iniciar uma pesquisa é sempre difícil. Acontece que finalizar também é. A pesquisa está finalizada, mas não está fechada, pois o tema, objeto desta tese, está longe de ser esgotado. Pelo contrário, os resultados nos trazem a compreensão de que o caminho a ser percorrido ainda é longo e pode ser tortuoso por sua crueza, complexidade e intensificação.

A pesquisa ocupou-se objetivamente de investigar quais as principais doenças que tem acometido o docente da SEDUC em Alagoas, no recorte temporal os últimos 5 (cinco) anos (2015-2020). A saúde física e a saúde mental estão conectadas. Encontramos em 69% dos respondentes a predominância das doenças relacionadas às causas psíquicas e 31% das doenças de ordem física, sendo assim o primeiro panorama das as principais doenças que tem acometido o docente da SEDUC.

Para que fosse possível avançar na interpretação dos resultados da pesquisa, especificamente discutimos conceitualmente o trabalho docente, com ênfase na forma contemporânea como este ofício tem sido desenvolvido. O desenvolvimento da pesquisa permitiu vislumbrarmos por meio da *práxis* epistemológica a percepção das relações no tocantes ao trabalho docente, precarizado, flexibilizado e diante de múltiplas exigências, tanto pedagógicas como administrativas, sem contar com a falta de condições adequadas de trabalho. As reformas educacionais ocorridas resultaram na intensificação do trabalho docente, trazendo como consequências a insatisfação, o desgaste e o adoecimento como efeito para os trabalhadores desta categoria.

Esse pano de fundo foi *sine qua non* para que identificássemos as doenças que têm acometido os docentes da SEDUC em Alagoas. Observamos o acometimento referente a doenças como: a demência na doença de Alzheimer de início precoce, o transtorno mental não especificado em outra parte, a meningite por *haemophilus* e as doenças relacionadas ao sistema nervoso, na ordem psíquica e o

comprometimento dos sistemas circulatório, respiratório osteomuscular e do tecido conjuntivo no que se refere a doenças físicas, são elas: as hipertensivas, as artropatias e as que se referem a transtornos da voz como a rinite, a bronquite e a faringite crônica.

Dessa maneira, tratamos de verificar as implicações do adoecimento para o trabalho docente. A docência enfrenta problemas maiores: as reformas educacionais que trouxeram novas exigências profissionais para os educadores, sem que para isso fossem apresentadas as condições necessárias para a realização das mesmas. Aumentaram a responsabilidade do professor em relação ao desempenho do aluno e da escola, além de exigir desses profissionais a busca constante, e por conta própria, de formas de requalificação. Essas mudanças repercutiram na intensificação do trabalho do professor, que tem que responder a um maior número de exigências em menos tempo, situação esta que os docentes não conseguem encontrar meios para amenizar.

A tese consistiu em analisar como o adoecimento desses sujeitos tem ocorrido, partindo do seguinte problema: quais as doenças que o ser docente adquire no exercício de seu trabalho diário, de modo a torná-lo desencantado com a profissão? O docente necessita dispor das suas competências e dos pilares da educação em sala de aula, começando por *“aprender e conhecer”* que está associado ao desenvolvimento cognitivo, de forma diversificada de modo que desperta no aluno o desejo por aprender fazendo o seu aprendizado ser produtivo para sua vida e atraente ao seu gosto; *“aprender a fazer”*, como se fosse adaptar a educação ao trabalho futuro, onde é estimulada no aluno a criatividade com a finalidade de descobrir o valor do trabalho; *“aprender a viver com os outros”*, neste, devendo-se ensinar valores, combater conflitos, preconceitos, rivalidades.

Devido a essa acelerada na mudança do contexto social, foram acumuladas contradições no sistema de ensino, no qual os docentes não aguentam dar continuidade a sua jornada de trabalho e acabam abandonando as suas profissões, queixando-se de mal-estar, cansaço, desconcerto etc.

Algumas vezes, além dessa mudança que acaba gerando uma competição entre o docente e a tecnologia, vemos também professores sendo exigidos a atender necessidades particulares de seus alunos, fato que, na maioria das vezes, acaba sendo mais exaustivo ainda para o mesmo ter que realizar um grande

excesso de atividades em um pequeno espaço de tempo onde na maioria das vezes a própria escola não dispõe de recursos para que sejam realizadas da forma correta.

Da mesma forma que, ao longo do tempo, a visão do processo de ensino-aprendizagem transformou-se, modificaram-se também as concepções de saúde e de promoção da saúde. Valorizamos cada vez mais os laços entre saúde e qualidade de vida individual e coletiva. Ao educar para a saúde, nosso objetivo não é mais a ênfase no conhecimento teórico do corpo humano, pois essa opção não se mostrou suficiente para fomentar a adoção de comportamentos e atitudes saudáveis.

Isso acaba desencadeando o que mais acima chamamos de crise de identidade, na qual o docente pessoalmente não acredita em uma questão que a escola pública é forçada a exercer, mas que precisa ser passada aos seus estudantes porque é o que é enviado para aplicar em sala.

Entre tantos fatores que acabam gerando diversos problemas, no final o professor ainda se torna alvo de críticas para a sociedade que não compreende o que acaba se passando diretamente entre: escola – professor – aluno. Sendo alvo de críticas, o professor acaba gerando em si um sentimento de perseguição, seja dos próprios companheiros de trabalho ou de alunos, pais de aluno, ou seja, da comunidade onde a escola está inserida e da sociedade em geral.

Por enquanto, o processo de construção das bases do adoecimento docente não é decorrente apenas da modificação do papel do professor, mas do avanço incessante do saber, no sentido de que o professor deve se atualizar para não reproduzir conteúdos defasados ou não. É necessário que ele tenha domínio sobre o que se aplica em sala; é preciso haver investimentos em formação continuada de professores para que seu aprendizado continue, o que gera estímulo no que diz respeito ao âmbito laboral.

O cenário educativo expõe um quadro imprescindível no que se refere às questões relacionadas à saúde dos professores e às condições de trabalho. Desde a década de 1990, tanto discutem a educação, a metodologia utilizada, problematiza-se a respeito dos sujeitos da educação e da criação ou construção de um projeto-político-pedagógico orgânico da escola, que a torna mais autônoma, porém, pouco ou quase nada se fala do trabalhador que viabiliza o sucesso ou o fracasso de todas as políticas e metodologias propostas.

A vida estressante, a agitação, os prazos, as metas, a complexidade que envolve o cotidiano dos professores acaba, por algumas vezes, não permitindo que estes profissionais consigam dispor de um tempo para cuidar de suas atividades pessoais e de sua saúde. Esses indivíduos constantemente estão preocupados com o aprendizado dos alunos, com a elaboração das aulas, com a correção dos trabalhos e provas, o que pode provocar certo abandono no que diz respeito à a qualidade de vida, podendo prejudicar sua saúde.

Por isso, entendendo a importância de estudar a temática da saúde relacionada ao exercício da docência, a justificativa para a realização desta tese centraliza-se no fato de nossa trajetória escolar - acadêmica - e profissional estar inteiramente ligada à educação e aos processos em que se destacam as reverberações do fazer docente. Tal exercício traz consigo fundamentos à construção subjetiva na cultura de pares, por outro lado, a mesma docência, quando precarizada e/ou mal instrumentada, provoca malefícios sem precedentes, capazes de dado.

Ao ter contato com diferentes meios de comunicação, como, por exemplo, rádio, televisão, internet, revistas, entre outros, entendo, com mais clareza, o quanto o docente tem sido acometido por diferentes transtornos/doenças repercutindo, assim, diretamente na qualidade do seu trabalho. Portanto, para compreender melhor o que acontece com os docentes, é necessário adentrar no contexto deste universo, buscando identificar como ocorre tal processo, quais as doenças/transtornos que mais afetam os professores, bem como, compreender suas relações com a docência, ou seja, os aspectos vinculados à saúde do docente.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Plano estadual de educação 2015-2025**. Maceió: Estado de Alagoas, Prefeitura Municipal de Maceió, Secretaria de Estado da Educação, Governo de Alagoas 2015.

ALAGOAS. Lei Nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016, aprova o plano estadual de educação – pee, e dá outras providências, 2016. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

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

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASSUNÇÃO, A. Á. **Estimativas da frequência e distribuição dos principais condicionantes de saúde e de faltas ao trabalho na população de professores da educação básica no Brasil - Educatel Brasil 2015/16**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19**: o que o brasil pode aprender com o resto do mundo? World bank, abril 2020. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/politicas-educacionais-na-pandemia-da-covid-19-o-que-o-brasil-pode-aprender-com-o-resto-do-mundo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BARBALHO, J. I. S. **Educações e resistências**: diálogos, rupturas e alternâncias. Fortaleza: CRV, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2004.

BATISTELLA, C. E. C. **Abordagens contemporâneas do conceito de saúde**. Disponível em: <www.epsjv.focruz.br/pdtsp/index.php?li_69_vro_id=6&area_id=2&autor_id=&capitulo_id=14&arquivo=ver_conteudo_2>. Acesso em: mai. 2020.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENINCÁ, D. **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BELLO, J. L. P. Educação no Brasil: a História das rupturas. *In: Pedagogia em foco*. Rio de Janeiro, 2001.

BICUDO-PEREIRA, I. M. T. *et al.* Escolas promotoras de saúde: onde está o trabalhador professor? **Saúde em Revista**, Piracicaba, v.5, n.11, p.29-34, 2003.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 13 de junho de 2014. Dispõe sobre o plano nacional de educação 2014-2024. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2001. Disponível em:< [http:// https:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm](http://https://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2019. Disponível em:< [http:// https:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm](http://https://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 12014 de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Presidência da República, Casa Civil**, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer técnico nº 05/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 29 maio. 2020. Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13467, que Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Secretaria Geral**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em 15 nov. 2021.

BRASIL. Resolução do CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0106.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL. **Emendas apresentadas à PEC nº 241, de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 28 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Decreto-lei nº 9.665**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 29 de abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19), 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Desenvolvimento e gestão** Secretaria de Orçamento Federal. Orçamentos da União exercício financeiro 2020: projeto de lei orçamentária. Brasília, 2020.

BRASIL. **MEC lança Protocolo de Biossegurança para o retorno às aulas**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-protocolo-de-biosseguranca-para-o-retorno-as-aulas#:~:text=Entre%20as%20diretrizes%2C%20est%C3%A3o%20medidas,com%20%C3%A1lcool%20em%20gel%2070%25>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2016. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino**, 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2968>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20As%20atividades%20pedag%C3%B3gicas,m%C3%ADnima%20anual%2C%20em%20raz%C3%A3o%20da>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020**, Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020**, Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020**, Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRAVERMAN, H. **Trabalho capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANTARELLI, A. G.; FACCI, M. G. D.; CAMPOS, H. R. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

CARVALHO, F. A. **O mal-estar docente**: das chamas devastadoras (*Burnout*) às flamas da esperança-ação (resiliência). Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, F. **A mundialização financeira**: gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1999.

COHN, A. Políticas sociais e pobreza no Brasil. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, n.12, p. 1-18. jun./dez. 1996.
DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1994.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.

DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação: concepções e pesquisas**. Fortaleza: UFC, 2014.

DUARTE, N. **A individualidade para si: edição comemorativa**. Campinas: Autores Associados, 2017.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cadernos CEDES, Campinas, n.44, p.85-106, 1998.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2008

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

FERNANDES, F. **Os círculos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERREIRA, G. C. G.; VOSS, L. K. A. F. A processualidade do trabalho docente sob a égide da formação universitária: desvelando pressupostos contemporâneos. *In*: MEDEIROS, Giseliene Almeida;

FERREIRA, G. C. G. **Trabalho docente: a precarização em debate**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189- 199, maio/ago. 2005.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GESTRADO. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). 2020.

Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 3 nov. 2020.

GIROUX, H. Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. *In*: GIROUX, H. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos** Madri: Catedra, 1994.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HOBSBAWM, E. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HOFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. **Censo demográfico 2017**. Rio de Janeiro, 2017.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY; MITTMANN; FERREIRA (Org.). **Memória na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. MANIFESTAÇÃO contra Dilma reúne 2.500 pessoas em São Paulo. Folha de S. Paulo. 1 nov. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/11/1542047-ato-em-sao-paulo-pede-impeachment-de-dilma-e-intervencao-militar.shtml>>. Acesso em 10 mai. 2016.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANDINI, S. R. **Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador –professor**. São Carlos: Mimeo, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 1999. p.19-37. Disponível: formação de professores 3. Acesso em: 3 jul. 2009.

LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, R. C.; ECHEVERRÍA, A. R. As políticas de formação de professores nos países do Cone Sul: semelhanças e diferenças com o caso brasileiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 60, p. 1-13, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1996.

MANCIBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 74-80, jan. 2007.

MARIN, A. H. *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004. Acesso em: 30 set. 2020.

MARKONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2018.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, Â. M. B. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. IX Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba-PR: PUCPR, 2009. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3126_1394.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. A crise em desdobramento e a relevância de Marx. *In*: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2021.

MOREIRA, D. Z; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, julho a setembro de 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 set. 2020.

MOREIRA, J. M. **Questionários: Teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Unesco/Editora Cortez: 2003.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Medicina da UFMG. Belo Horizonte, 2001. 157 p.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) – 1946**. 2017 Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. 1997. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.99, p.355-375, maio/ago. 2007a.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

PARECER CNE/CP Nº: 5/2020, de 28 de abril de 2020. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2020.

PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo, Cortez, 2018.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Expressão Popular, 2011.

PELUFFO, E. C. S. B. **Trabalho docente: desafios atuais**. 2014. x, 99 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

POLANYI, K. **A grande transformação**. Estados Unidos: Farrar & Rinehart, 1981.

ROCHA, L. E. *et. al* (Org.) **Isto é trabalho de gente?** vida, doença e trabalho no Brasil. São Paulo: Vozes, 1993, 672 p.

ROSSA, E. G. O. **Relação entre o stress e o *Burnout* em professores do ensino fundamental e médio**. Campinas: Papyrus, 2003.

SANTOS, A. B. **Capital e Trabalho na Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 343, p. 152-180, 2007.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1972.

SILVA JUNIOR, J. R.; GONZÁLES, J. L. C. **Reformas educacionais, competências e prática social**. São Paulo, Relatório de Pesquisa, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), 2001.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. out./dez., 2011 p. 1105-1121.

TABA, H. **Curriculum development: theory and practice**. New York: Harcourt, 1962.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975.

TRASPADINI, R.; AMARAL, M. **A superexploração e seus dois sentidos**. Outras Palavras, 2020. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/descolonizacoes/a-superexploracao-e-seus-dois-sentidos/>>. Acesso em: 19. maio de 2021.

TOSTES, M. V. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário *Google Forms*.

INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PARTICIPANTE VOLUNTÁRIO	
Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	Município: _____ UF: _____
Estado Civil: <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Desquitado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> União Estável <input type="checkbox"/> Outros	
Faixa Etária: <input type="checkbox"/> ≤ 25 anos <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 45 anos <input type="checkbox"/> 46 a 50 anos <input type="checkbox"/> > 50 anos	
CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE	
1. Qual é o seu nível de escolaridade?	<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Pós-graduado <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-doutorado
2. Há quanto tempo atua como professora?	<input type="checkbox"/> < 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> 15 a 20 anos <input type="checkbox"/> 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 a 30 anos <input type="checkbox"/> 30 a 35 anos <input type="checkbox"/> > 35:
3. Há quanto tempo trabalha como professora, nesta escola?	<input type="checkbox"/> < 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> 15 a 20 anos <input type="checkbox"/> 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 a 30 anos <input type="checkbox"/> 30 a 35 anos <input type="checkbox"/> > 35:
4. Qual é a sua jornada de trabalho semanal, como professora?	
5. Há quanto tempo mantém esta jornada de trabalho semanal?	
6. Como é sua rotina de trabalho diária na(s) escola(s), desde a hora que você chega até a hora da saída?	
7. Houve alguma mudança nessa rotina ao longo do tempo? Quais? Por quê?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
8. Você atua como professora em outra escola? Em qual turno?	<input type="checkbox"/> SIM N° de escolas: <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> NÃO Outro: _____ <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno
9. Como é sua rotina diária de trabalho nesta outra escola, ou outro turno?	
10. Há quantos anos atua como professora nesta outra escola?	<input type="checkbox"/> < 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> 15 a 20 anos <input type="checkbox"/> 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 a 30 anos <input type="checkbox"/> 30 a 35 anos <input type="checkbox"/> > 35:
11. Houve alguma mudança nessa rotina de trabalho ao longo do tempo? Quais? Por quê?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
12. Que diferenças e semelhanças existem no seu trabalho nestas duas escolas, ou turnos?	

13. O que você mais gosta ou aprecia no seu trabalho nestas duas escolas, ou turnos?	
14. O que menos gosta ou aprecia no seu trabalho nestas duas escolas, ou turnos?	
PROCESSO DE ADOECIMENTO	
15. Há quanto tempo você apresenta sintomas de adoecimento?	
16. Para você o que tem contribuído mais para o seu adoecimento, no exercício de sua função docente? Por quê?	
17. Que outros fatores têm contribuído para o seu adoecimento? Quais? Por quê?	
18. Quando e de que maneira você percebeu as manifestações deste adoecimento?	
19. Houve alguma modificação nessas Manifestações de adoecimento ao longo do tempo? Quais?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
20. Existe algum diagnóstico médico para o seu adoecimento? Qual? Desde quando? E que recomendações médicas você recebeu?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
21. Você procurou algum tipo de ajuda para resolver ou tratar deste problema? Qual?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
22. Como este adoecimento afeta sua vida pessoal, ou seu cotidiano fora da escola?	
RELAÇOS ENTRE DOENÇA E TRABALHO	
23. Como este adoecimento se manifesta no exercício de suas funções profissionais na escola?	
24. Que mudanças você percebe na sua vida profissional em decorrência deste adoecimento?	
25. Se trabalha, em mais de uma escola, você percebe alguma relação entre o seu adoecimento e suas atividades em uma ou outra escola?	
26. Se trabalha em mais de um turno, você percebe alguma relação entre o seu adoecimento e suas atividades em cada turno? Qual?	
27. Você já levou ao conhecimento da direção e de colegas de trabalho na escola o seu adoecimento? Como você fez a comunicação?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
28. Como a direção da escola e	

seus colegas reagiram a este comunicado?		
29. Você modificou sua relação com colegas, direção e alunos, devido ao seu adoecimento? Como?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
RELAÇÃO DO ADOECIMENTO COM O FUTURO PROFISSIONAL		
30. Quais são suas perspectivas profissionais diante do seu adoecimento e seu tratamento?		
31. Você pretende modificar alguma coisa em sua atividade profissional na escola face ao seu adoecimento? O quê? Por quê?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
32. Você gostaria de acrescentar algum aspecto que ainda não foi dito nesta entrevista?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	