UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E OS IMPACTOS PARA O PROCESSO DE ADOECIMENTO DA CLASSE TRABALHADORA DOCENTE

Abília Ana de Castro Neta

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
FEVEREIRO – 2020

Abília Ana de Castro Neta

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E OS IMPACTOS PARA O PROCESSO DE ADOECIMENTO DA CLASSE TRABALHADORA DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

FEVEREIRO – 2020

C352p

Castro Neta, Abília Ana de.

A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente. / Abília Ana de Castro Neta, 2020.
200f.
Orientador (a): Drª. Berta Leni Costa Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referências. 166 – 184.
1. Precarização do trabalho docente. 2.Condições de trabalho docente. 3. Adoecimento docente. 3. Síndrome de Burnout. I. Cardoso, Berta Leni Costa. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 371.1

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Abília Ana de Castro Neta

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E OS IMPACTOS PARA O PROCESSO DE ADOECIMENTO DA CLASSE TRABALHADORA DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Berta Leni Costa Cardoso - Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes - Avaliador Interno
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Prof. Dr. Ricardo Franklin de Freitas Mussi - Avaliador Externo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

DEDICATÓRIA

À minha família,
meu refúgio e fortaleza.

Aos trabalhadores e trabalhadoras em Educação, representantes da classe trabalhadora,
especialmente os docentes que cooperaram para a materialização dessa pesquisa, os quais vivenciam aspectos da precarização do trabalho e resistem aos ditames e exploração do capitalismo.

Aos meus alunos,
motivo para seguir me qualificando e lutando por uma sociedade onde as mazelas provocadas pelo caráter sociometabólico do capital sejam minimizadas.

Dedico este título.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, meu ser, meu agir, meu respirar! A ti, Senhor, meu sincero louvor! “Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas” (Rm 11.36).

À minha orientadora, **Dra. Berta Leni Costa Cardoso**, pelo privilégio de tê-la como mentora nesta árdua caminhada. A sua doce e terna presença fortalecia-me de modo inconteste.

Aos meus pais, **Donizete e Edileuza**, principais exemplos de amor, integridade e humildade. Sustentáculos incontestes da minha constituição humana.

A **Alisson Porto**, meu esposo e melhor amigo, esta dissertação é fruto da sua dedicação absoluta à minha vida acadêmica. Muitíssimo obrigada, meu amor, você foi elementar para alcançarmos essa vitória! Obrigada por sonhar os meus sonhos!

Aos meus irmãos, **Diógenes, Vina, Donizete Jr. e Ary**, pelas travessuras na infância, amor e confiança constantes.

Aos meus sobrinhos, sentido da minha vida, **Letícia, Rian, Lavínia, Ana Lívia, Samuel e Ísis**. Seus abraços e sorrisos trazem mais leveza e suavidade ao meu coração!

Às queridas amigas, **Júlia, Juliana, Lilianne e Paula**, pelo cuidado, carinho, confiança, parceria e cumplicidade durante o mestrado. Sobretudo, pelas trocas que diminuíram as angústias e preocupações da vida acadêmica.

À minha segunda família, **Tia Ró, Márjorie, Bárbara, Andressa e Larissa**, pelo incentivo, carinho e confiança.

À professora da graduação, **Ana Gabriela Medeiros**, por segurar a minha mão durante o processo seletivo do mestrado, contribuindo significativamente com a minha aprovação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Formação e Trabalho Docente – **DIFORT**, em especial o professor **Dr. Claudio Nunes**, pela contribuição significativa em minha formação profissional, acadêmica e política.

Ao **Dr. Ricardo Franklin de Freitas Mussi** pelo privilégio de tê-lo como examinador externo e pelas significativas contribuições.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – **UESB**, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGED**, pela excelência no tocante à formação crítica e emancipatória dos pós-graduandos e, sobretudo, pela balbúrdia!

À Universidade do Estado da Bahia – **UNEB Campus XII**, corpo docente, técnico e administrativo, pela excelência e solidez em minha formação inicial – Licenciatura em Educação Física.

Aos **professores do PPGED/UESB**, especialmente os docentes que compõem a Linha de Pesquisa Política Pública Educacional, pela contribuição significativa em minha formação acadêmica e política.

Aos **amigos/colegas do PPGED/UESB** – turma de 2018, especialmente os discentes que compõem a Linha de Pesquisa Política Pública Educacional, pelos saberes compartilhados.

Aos **funcionários do PPGED/UESB**, pela gentileza e dedicação.

Aos **professores e professoras da rede estadual**, pela gentil colaboração nessa investigação.

Aos **amigos** que contribuíram objetiva ou subjetivamente para a materialização deste sonho.

> A produção capitalista, que essencialmente é produção de mais-valia, absorção de trabalho excedente, ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas a atrofia da força humana de trabalho, à qual rouba suas condições normais, morais e físicas de atividade e de desenvolvimento. Ela ocasiona o esgotamento prematuro e a morte da própria força de trabalho. Aumenta o tempo de produção do trabalhador num período determinado, encurtando a duração da sua vida (MARX, 2008, p. 307).

RESUMO

CASTRO NETA, Abília Ana de. **A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente**. 2020. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – Ba, 2020.

O presente estudo organiza-se no esforço de promover uma reflexão no tocante à precarização do trabalho docente, em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, impulsionadas pelos processos de reestruturação capitalista. Destarte, esta investigação se propõe a analisar como a precarização do trabalho impacta o processo de adoecimento dos professores da rede estadual de ensino. Para compreender o fenômeno estudado, procurou-se conhecer a realidade de micro espaços, notadamente, uma instituição de ensino mantida pelo Governo do Estado da Bahia no município de Candiba. Os sujeitos constituem-se nos docentes dessa instituição. Os motivos que justificam este estudo orbitam em torno da: 1) Pertinência de discutir a hegemonia do pensamento neoliberal e suas implicações para o trabalho docente; 2) Pertinência de discutir científica e criticamente a temática da saúde/adoecimento do trabalhador docente; 3) Pertinência de problematizar científica e criticamente os processos de precarização do trabalho docente no âmbito das políticas públicas educacionais; 4) Necessidade de enriquecimento do debate acadêmico-científico acerca das políticas de valorização docente, no tocante ao elemento da saúde/adoecimento. A coleta de dados e a formatação do arcabouço teórico-conceitual implicaram em procedimentos que reúnem levantamento bibliográfico e pesquisa empírica, com os recursos instrumentais do questionário e a entrevista semiestruturada. Esse estudo é de natureza quali/quanti de modo que os dados foram analisados com auxílio dos softwares SPSS e IRAMUTEQ. As discussões e problematizações daí decorrentes foram desenvolvidas e inspiradas pelo materialismo histórico dialético, considerando-se a necessidade de uma análise crítica e aprofundada (plano da essência) do fenômeno. A precarização do trabalho, objeto em investigação, é um fenômeno mundialmente em ascensão. Em países de economias centrais ou periféricas, a precarização provocou uma série de alterações no mundo do trabalho, fragilizando parte dos direitos trabalhistas e sociais conquistados pelos trabalhadores nas últimas décadas. Semelhante a outras categorias de trabalhadores, os docentes vivenciam um processo de degradação da sua força de trabalho, suscitado pelo neoliberalismo. Essas mudanças nos processos de trabalho provocaram, entre outras implicações, diferentes formas de sofrimento psíquico e adoecimento da classe trabalhadora docente. Nesta perspectiva, sob o prisma neoliberal, as análises demonstram descompassos no tocante ao trabalho desenvolvido pelos sujeitos, não obstante marcado pela flexibilização, intensificação, descumprimento da legislação educacional, a flexibilização das formas contratuais, a perda de autonomia sobre o processo de trabalho, a responsabilização, a competitividade, a desprofissionalização, a degradação, a educação e o labor da classe trabalhadora a serviço do capital, o sofrimento psíquico, o adoecimento e alienação dessa categoria profissional. Os dados empíricos revelaram, ainda, que determinados professores se mostraram avessos à conjuntura neoliberal imposta a escola nas últimas décadas. Estes docentes expuseram um posicionamento crítico quanto aos ditames do capitalismo e seu caráter sociometabólico. E para que o fenômeno da precarização e consequente adoecimento seja revertido/minimizado, ainda que tímido e incipiente, este é o caminho para a emancipação docente: Noção de classe, sentimento de pertença, fortalecimento sindical, luta, resistência!

Palavras-chave: Precarização do trabalho docente. Condições de trabalho docente. Adoecimento docente. Síndrome de Burnout.

ABSTRACT

THE PRECARIOUSNESS OF WORK AND THE IMPACTS TO THE PROCESS OF ILLNESS OF THE TEACHING WORKING CLASS

Summary

The present study is organized in the effort to promote a reflection regarding the precariousness of teaching work, in view of the changes that occurred in the world of work, driven by the processes of capitalist restructuring. Thus, this research aims to analyze how the precariousness of work impacts the process of illness of teachers in the state school system. To understand the phenomenon studied, we tried to know the reality of micro spaces, notably, an educational institution maintained by the Government of the State of Bahia in the municipality of Candiba. The subjects are the teachers of this institution. The reasons justifying this study orbit around: 1) Pertinence to discuss the hegemony of neoliberal thought and its implications for teaching work; 2) Pertinence to discuss scientifically and critically the theme of health/illness of the teaching worker; 3) Pertinence of scientific problematizing and critically the precarious processes of teaching work in the context of public educational policies; 4) Need to enrich the academic-scientific debate on teaching valuation policies regarding the element of health/illness. Data collection and formatting of the theoretical-conceptual framework involved procedures that bring together bibliographic survey and empirical research, with the instrumental resources of the questionnaire and semi-structured interviews. This study is of a quali/quanti nature so that the data were analyzed with the help of SPSS and IRAMUTEQ software. The discussions and problematizations resulting from it were developed and inspired by dialectical historical materialism, considering the need for a critical and in-depth analysis (essence plan) of the phenomenon. The precariousness of work, object under investigation, is a worldwide phenomenon on the rise. In countries of central or peripheral economies, precariousness has led to a series of changes in the world of work, weakening some of the labor and social rights gained by workers in recent decades. Similar to other categories of workers, the teachers experience a process of degradation of their workforce, raised by neoliberalism. These changes in work processes caused, among other implications, different forms of psychic suffering and illness of the teaching working class. From this outlook, from the neoliberal perspective, the analyses show mismatch in the work developed by the subjects, despite marked by flexibilization, intensification, non-compliance with educational legislation, the flexibilization of contractual forms, the loss of autonomy over the work process, the accountability, the competitiveness, the unprofessionalization, the degradation, the education and labor of the working class at the service of capital, the psychic suffering, the illness and alienation of this professional category. The empirical data also revealed that certain teachers have been averse to the neoliberal conjuncture imposed on school in recent decades. These teachers exposed a critical position on the dictates of capitalism and its sociometabolic character. And for the phenomenon of precariousness and consequent illness be reversed/minimized, even if timid and incipient, this is the way to teacher's emancipation: Notion of class, feeling of belonging, union strengthening, struggle, resistance!

Keywords: Precarious teaching work. Teaching working conditions. Teacher illness. Burnout syndrome.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dimensões da Síndrome de Burnout 38

Quadro 02 – Ações realizadas pela CNTE contemplando a saúde dos professores 48

Quadro 03 – Fase da Carreira Docente: Modelo de Huberman (1992) 60

Quadro 04 – Fase da Carreira Docente: Modelo de Gonçalves (1992) 62

Quadro 05 – Fase da Carreira Docente FEMININA: Modelo de Ferreira (2014) 63

Quadro 06 – Fase da Carreira Docente MASCULINA: Modelo de Ferreira (2014) 64

Quadro 07 – Componentes das condições de trabalho docente 69

Quadro 08 – Fatores associados às condições de trabalho docente 71

Quadro 09 – Principais medidas neoliberais adotadas pelos governos democráticos 81

Quadro 10 – Elementos constitutivos da precarização do trabalho docente 85

Quadro 11 – Problemática do mal-estar docente 96

Quadro 12 – Fatores organizacionais associados a MAIORES índices de Burnout 107

Quadro 13 – Fatores individuais associados a MAIORES índices de Burnout 108

Quadro 14 – Fatores laborais associados a MAIORES índices de Burnout 109

Quadro 15 – Fatores sociais relacionados a MAIORES índices de Burnout 110

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – O método de Marx 32

Figura 02 – Microrregião de Guanambi 34

Figura 03 – Localização do município de Candiba no estado da Bahia 35

Figura 04 – Análise com IRAMUTEQ (1) 41

Figura 05 – Análise com IRAMUTEQ (2) 41

Figura 06 – Sistematização da análise dos dados (1) 44

Figura 07 – Sistematização da análise dos dados (2) 113

Figura 08 – Escores de Burnout – Docentes 11 e 17 140

Figura 09 – Dendograma Classificação por Classe (1) 143

Figura 10 – Dendograma Classificação por Classe (2) 143

Figura 11 – Dendograma Classificação por Classe (3) 144

Figura 12 – Visualização das Classes distribuídas no Plano Fatorial 152

Figura 13 – Visualização das variáveis sociodemográficas distribuídas no Plano Fatorial 153

Figura 14 – Análise de Similitude 154

Figura 15 – Termos relacionados a expressão “não” 155

Figura 16 – Termos relacionados a expressão “aula” 156

Figura 17 – Termos relacionados a expressão “trabalho” 157

Figura 18 – Termos relacionados a expressão “professor” 157

Figura 19 – Nuvem de Palavras 159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Condições de Trabalho Docente: Resultados 25
Gráfico 02 – Precarização do Trabalho Docente: Resultados 26
Gráfico 03 – Adoecimento Docente: Resultados 26
Gráfico 04 – Síndrome de Burnout: Resultados 27
Gráfico 05 – Faixa etária 114
Gráfico 06 – Sexo 115
Gráfico 07 – Estado civil 116
Gráfico 08 – Filhos 117
Gráfico 09 – Nível de escolaridade 118
Gráfico 10 – Fase da carreira 119
Gráfico 11 – Número de escolas lecionadas 121
Gráfico 12 – Carga horária de trabalho 122
Gráfico 13 – Posição na renda familiar 123
Gráfico 14 – Forma de contrato 124
Gráfico 15 – Satisfação com o trabalho 126
Gráfico 16 – Atividade profissional interfere na vida pessoal 127
Gráfico 17 – Condições ambientais 128
Gráfico 18 – Equipamentos e materiais didáticos 129
Gráfico 19 – Infraestrutura 130
Gráfico 20 – Clima escolar 133
Gráfico 21 – Relações interpessoais 134
Gráfico 22 – Apoio institucional 135
Gráfico 23 – Exaustão emocional 137
Gráfico 24 – Despersonalização 138
Gráfico 25 – Realização pessoal-profissional 139

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Fase da carreira / Sexo (Tabulação cruzada) 120
Tabela 02 – Exaustão emocional / Sexo (Tabulação cruzada) 137
Tabela 03 – Despersonalização / Sexo (Tabulação cruzada) 138
Tabela 04 – Realização pessoal-profissional / Sexo (Tabulação cruzada) 139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CID	Código Internacional de Doenças
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
D	Despersonalização
DIFORT	Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente
EE	Exaustão Emocional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBI-ES	*Maslach Burnout Inventory – Educational Survey*
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA.	Professora

PROF.	Professor
RP	Realização Pessoal ou Profissional
SB	Síndrome de Burnout
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPSS	*Statistical Package for Social Science*
ST	Segmento de texto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	*United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

01 INTRODUÇÃO 20
1.1 DE ONDE PARTIMOS? QUAL O LUGAR DE NOSSA FALA? 21
1.2 LÓGICA DE EXPOSIÇÃO 28
02 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS 31
2.1 MÉTODO 31
2.2 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS 34
2.3 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS 37
2.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA 37
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS 40
2.6 CUIDADOS ÉTICOS 44
03 SAÚDE COMO ELEMENTO DA VALORIZAÇÃO DOCENTE 46
3.1 SAÚDE E VALORIZAÇÃO DOCENTE 46
04 FORMAÇÃO, CARREIRA, SALÁRIO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE COMO ELEMENTOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE: MARCOS LEGAIS 52
4.1 MARCOS LEGAIS 52
05 AS FASES DA CARREIRA 59
5.1 O CICLO PROFISSIONAL DOCENTE 59
06 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE 67
6.1 MULTIPLICIDADE DE CONCEITOS, COMPONENTES E FATORES ASSOCIADOS 67
07 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 74
7.1 TRABALHO E PRECARIZAÇÃO 74
7.2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS 76
7.3 POLÍTICAS NEOLIBERAIS 78
7.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 85
08 O ADOECIMENTO DOCENTE 90
8.1 UM PRODUTO DO CAPITALISMO 90

09 O ADOECIMENTO DOCENTE, EM ESPECIAL SUA MANIFESTAÇÃO NA SÍNDROME DE BURNOUT.....99
9.1 O ADOECIMENTO E O BURNOUT 99
9.2 HISTÓRICO DO BURNOUT.....100
9.3 BURNOUT: UM MULTICONCEITO.....104
9.4 SINTOMAS E FATORES DE RISCO.....107
10 RESULTADOS E DISCUSSÃO 112
10.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS SUJEITOS.....114
10.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS 128
10.3 OS ESCORES PARA A SÍNDROME DE BURNOUT.....136
10.4 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS.....141
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....160
REFERÊNCIAS 165
APÊNDICES.....184
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....185
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS/LABORAIS.....187
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 192
ANEXOS 195
ANEXO A – *MASLACH BURNOUT INVENTORY – EDUCATORS SURVEY* (MBI – ES) 196
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE (1).....198
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE (2).....199

1 INTRODUÇÃO

> *"Para encher os bolsos da burguesia", uma lista de doenças foi se registrando: "[...] crianças aleijadas, homens exauridos, membros quebrados, gerações inteiras doentes, debilitadas e desgastadas" (ENGELS, 2008, p. 203).*

Apanhar o adoecimento da classe trabalhadora docente como objeto de pesquisa implica compromisso ético e político. Isso porque, investigar esse fenômeno, requer apreender aspectos da realidade que só é possível na relação/tensão com outros elementos dessa mesma realidade. Uma tarefa complexa, desafiadora e perpassada por grandes desafios.

Segundo Antunes (2009), desde os anos de 1970, o capitalismo enfrenta uma crise estrutural complexa que originou um novo processo de reestruturação do capital. A tentativa de retomada de acumulação para superar a crise alterou substancialmente o mundo do trabalho e fortaleceu a ideia do Estado mínimo nos gastos sociais, traduzida nas políticas neoliberais implementadas nas últimas décadas.

O efeito da reestruturação, conforme aponta Antunes (2002), contribuiu para a desregulamentação trabalhista ampliando o trabalho informal, temporário, precarizado e as terceirizações. Essa fragilidade nos direitos sociais e trabalhistas contribuiu para desencadear processos de sofrimento psíquico e adoecimento da categoria docente. Neste estudo, optamos por adotar uma perspectiva ampliada da noção de classe trabalhadora, conforme sugere Antunes (2002; 2005), para compreendermos como as alterações do mundo do trabalho têm provocado a precarização do trabalho docente e, consequentemente, os processos de adoecimento.

Para tanto, é fundamental ter clareza que o estudo acerca do fenômeno da precarização e do adoecimento docente, como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito da luta de classes que atravessa a produção e reprodução do capitalismo, exige dos pesquisadores um esforço para apanhar a complexidade das mediações e tensões que os marcam. Exercício que, segundo Behring e Boschetti (2008), pressupõe rechaçar enfoques restritos e unilaterais, o que requer o abandono do idealismo culturalista e do empirismo positivista e funcionalista.

Dessas observações decorre a necessidade de estudos que apanhem o fenômeno da precarização e o adoecimento docente como resultante de processos contraditórios e

multicausais (BOSCHETTI, 2009). Inserido na totalidade concreta – a sociedade burguesa, o fenômeno da precarização/adoecimento não pode ser compreendido e explicado como fato em si, mas como parte estrutural da sociedade capitalista (REIS, 2015) que expressa, portanto, suas marcas e contradições.

Com a pretensão de apresentar os principais elementos que indicam as características mais gerais e mais pertinentes à compreensão da problemática em investigação, optamos por uma organização da introdução em tópicos. Assim, contemplamos: caracterização do problema (De onde partimos? Qual o lugar de nossa fala?); objetivos; justificativa; delineamento metodológico; e, por fim, a lógica de exposição dos capítulos de cunho teórico.

1.1 DE ONDE PARTIMOS? QUAL O LUGAR DE NOSSA FALA?

A partir das reflexões ora apresentadas, é necessário contextualizarmos a relação estabelecida entre a autora e o objeto de estudo. De onde partimos? Qual o lugar de nossa fala? Qual nosso envolvimento com a temática? Quais foram os atravessamentos que nos despertaram interesse com este tema? Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), tenho[1] formação inicial em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia[2] (UNEB DEDC – Campus XII). Em sua matriz curricular, o curso de Educação Física da UNEB Campus XII possui componentes curriculares voltados para atuação profissional no âmbito da educação básica e da atividade física e saúde.

No decorrer da graduação, atuei como bolsista de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência[3] (PIBID/UNEB) por, aproximadamente, quatro anos (2014-2017). O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência,

[1] Como se trata de uma experiência pessoal da autora, em certos momentos, fazemos uso do verbo na primeira pessoa do singular.
[2] Reconhecido através do Decreto Estadual N° 10.031 de 14/06/2006, pulicado no DOE de 15/06/2006.
[3] O PIBID foi criado em um cenário de formulação de várias políticas de incentivo à formação de professores, desencadeado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O foco do programa é a formação do aluno da Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de que possam vivenciar e participar de experiências ensejadoras do ser professor (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018).

contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018).

No curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XII se desenvolveu o subprojeto "Educação Física escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural", cujo propósito consistiu em contribuir para a construção da legitimidade da Educação Física na escola, a partir da efetivação de uma prática pedagógica respaldada por princípios democráticos e de valorização da diversidade, que possibilite uma leitura crítica da realidade social. Além de vivenciarmos toda a dinâmica na unidade escolar, quinzenalmente nos reuníamos no Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (AGENTE/CNPq).

No âmbito do Programa, envolvi-me, desde o início da formação inicial, em experiências de aprendizagem da docência, com as quais identifiquei situações desafiadoras para os docentes, a saber: intensificação e flexibilização do trabalho, contratos temporários, fragilização dos direitos trabalhistas, ausência de autonomia (rígido controle sobre seu trabalho), infraestrutura e suporte institucional deficitárias, entre outros aspectos, que representavam sofrimento psíquico para os profissionais do magistério, o que traziam-me demasiada inquietação. Surgiu, nesse contexto, o interesse com a temática da saúde/adoecimento do trabalhador docente.

Nesta perspectiva, no cenário de incertezas e contradições no âmbito da sociedade capitalista, apresentamos o presente estudo intitulado *"A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente*". Partimos, portanto, da seguinte problemática: Como a precarização do trabalho docente impacta o processo de adoecimento dos professores da rede estadual que atuam em Candiba-BA? Destarte, temos como objetivo principal: Analisar como a precarização do trabalho docente impacta o processo de adoecimento dos professores da rede estadual que atuam em Candiba-BA. Essa intenção principal se estende nos seguintes objetivos específicos: 01) Caracterizar o perfil sociodemográfico dos docentes; 02) Analisar as condições de trabalho dos sujeitos investigados; 03) Identificar a ocorrência de intensificação e precarização no trabalho docente

e possíveis relações com o adoecimento; e, 04) Identificar os fatores associados e a predisposição ao acometimento da Síndrome de Burnout[4].

Os motivos que justificam este estudo orbitam em torno da: 1) Pertinência de discutir a hegemonia do pensamento neoliberal e suas implicações para o trabalho docente; 2) Pertinência de discutir científica e criticamente a temática da saúde/adoecimento do trabalhador docente; 3) Pertinência de problematizar científica e criticamente os processos de precarização do trabalho docente no âmbito das políticas públicas educacionais, a fim de que existam posicionamentos combativos no sentido de minimizar seus efeitos; e, 4) Necessidade de enriquecimento do debate acadêmico-científico acerca das políticas de valorização docente, no tocante ao elemento da saúde/adoecimento, tendo em vista contribuir para a ampliação e aprofundamento do debate, bem como seus novos arranjos.

Como método condutor dessa pesquisa, adotamos o Materialismo Histórico Dialético, considerando-se que é infactível tratarmos do processo de reestruturação do capitalismo, luta de classes, sem que, de forma direta, nos remetamos às concepções marxistas. Nesta perspectiva, de acordo com Marx (1980, p. 16), no Materialismo Histórico Dialético "a investigação tem que apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas". Portanto,

> O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel [...] diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das idéias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização. É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). A partir destas preocupações, Marx desenvolve o Método [...] (PIRES, 1997, p. 86).

[4] A Síndrome de Burnout é um fenômeno psicossocial que ocorre como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes. Quais sejam: **Exaustão Emocional**, caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. A estes sentimentos soma-se o de frustração e tensão. A **Despersonalização** ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes/alunos, colegas e a organização de forma distante e impessoal. Os trabalhadores passam a desenvolver insensibilidade emocional frente às situações vivenciadas por sua clientela/alunos. A **Baixa Realização no Trabalho** é caracterizada pela tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa. Ele torna-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimenta um declínio no sentimento de competência e êxito (CARLOTTO; CÂMARA; 2008, grifos nossos).

Assim, buscamos compreender, no plano da essência (compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado), como ocorrem e se desenvolvem os processos de precarização do trabalho e, como produto disso, o adoecimento da classe trabalhadora docente, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout.

A operacionalização dessa pesquisa implicou na organização de dois momentos elementares, os quais se articulam, conferindo unidade em torno dos objetivos do estudo, quais sejam: o levantamento bibliográfico/estado da arte e a pesquisa de campo/empírica. De forma que as problematizações, debates e reflexões que serão desenvolvidas ao longo desse estudo serão produtos das interpretações e incorporação do referencial teórico, bem como das informações contidas nos documentos analisados.

Inicialmente realizamos um levantamento de caráter bibliográfico (estado da arte). Para o levantamento das produções acerca da temática deste estudo, tendo como critérios a relevância acadêmica e a abrangência do acervo, elegemos o catálogo de teses e dissertações da CAPES[5]; o portal de periódicos da CAPES[6]; a biblioteca da ANPED[7]; a biblioteca do GESTRADO/UFMG[8]; o portal SCIELO[9]; e, o banco de dissertações do PPGED/UESB[10].

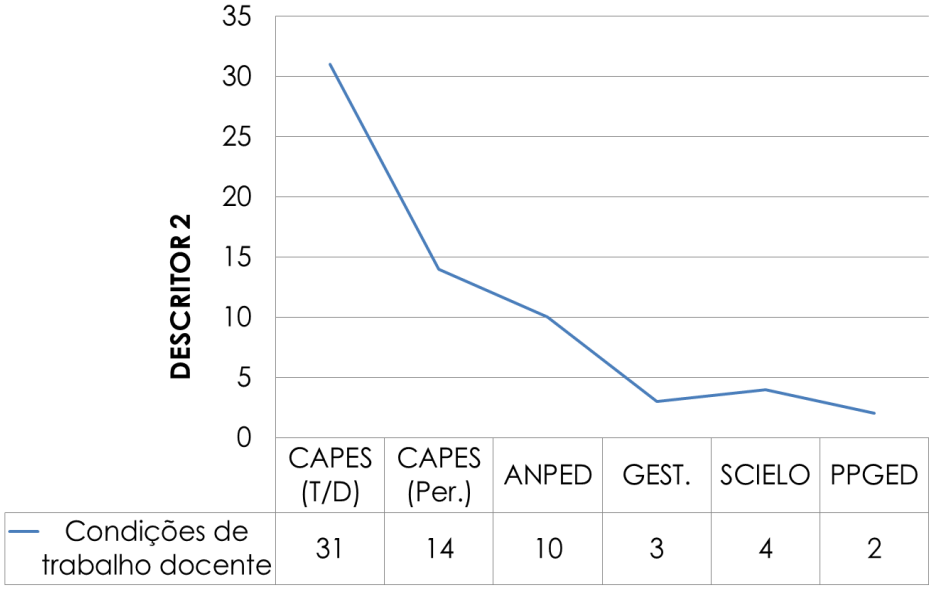
Definimos como recorte temporal o período entre janeiro de 2014 a outubro de 2018[11]. Em 2010, houve a introdução do tema saúde/adoecimento nos debates da 1ª Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2010 e, posteriormente, na 2ª Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2014, as discussões foram retomadas e intensificadas (GOUVÊA, 2015). Em função disso, o ano de 2014 foi escolhido como marco inicial para o recorte temporal estabelecido.

A consulta foi realizada considerando quatro descritores[12], quais sejam: condições de trabalho docente; precarização do trabalho docente; adoecimento docente; e, Síndrome de Burnout. Após a leitura dos títulos e dos resumos dos resultados, alguns estudos foram descartados. Os

[5] Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
[6] Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/
[7] Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca
[8] Disponível em: http://www.gestrado.net.br/
[9] Disponível em: http://www.scielo.org/php/index.php
[10] Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao
[11] Notar-se-á que foi estabelecido um diálogo tanto dos teóricos selecionados neste levantamento bibliográfico, quanto de autores já consagrados e/ou pioneiros na discussão destas temáticas. Em outras palavras, o diálogo foi estabelecido entre os intelectuais contemporâneos (atendendo ao recorte temporal ora apresentado, 2014-2018) e os clássicos dos temas tratados neste estudo.
[12] Ora apresentávamos os descritores utilizando (**“ ”**) aspas, ora não as utilizávamos, pois, em certos portais de consulta, os resultados eram extintos/zerados. Os descritores foram selecionados a partir da problemática desenhada pelo estudo.

motivos que levaram a esse descarte estão justificados a seguir: 1) Não se tratavam dos professores que atuam na Educação Básica; 2) O referido descritor foi usado de forma indireta ou apenas como um dado superficial. Ou seja, os estudos não tratavam objetivamente da temática de interesse; e, 3) Tratavam de outras Síndromes, como Síndrome de Down, etc. A partir dos apontamentos descritos acima, apresenta-se, a seguir, a relação de gráficos extraídos a partir de tratamento de dados do levantamento bibliográfico realizado, que podem contribuir para ilustrar os quantitativos de publicações que têm tratado da temática do presente estudo.

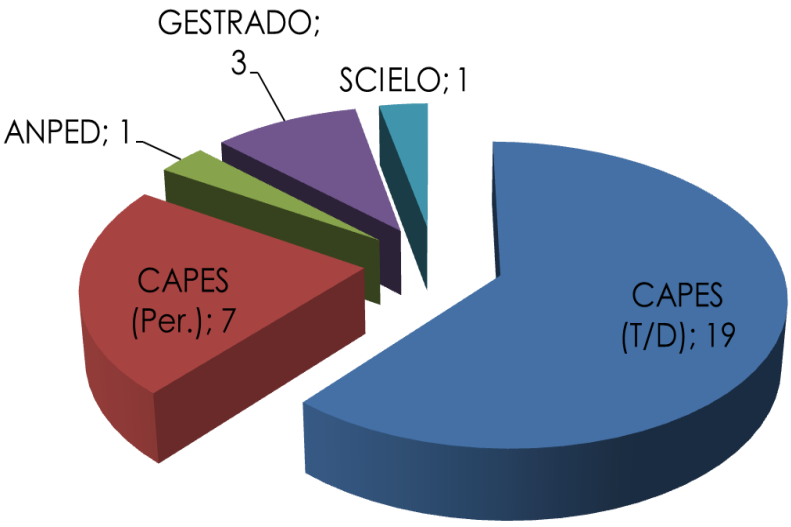
Gráfico 01: Condições de trabalho docente: Resultados



Fonte: Dados da autora (2020)

O gráfico 01 permite visualizar os resultados referentes ao descritor “condições de trabalho docente”. No banco de teses e dissertações da CAPES foram selecionados 31 estudos dos 92 encontrados, conforme os critérios de exclusão ora apresentados, destes, 25 dissertações e 06 teses. No portal de periódicos da CAPES foram selecionados 14 artigos. ANPED, GESTRADO, SCIELO e PPGED/UESB somaram 19 estudos, dentre os quais: anais, artigos, teses e dissertações.

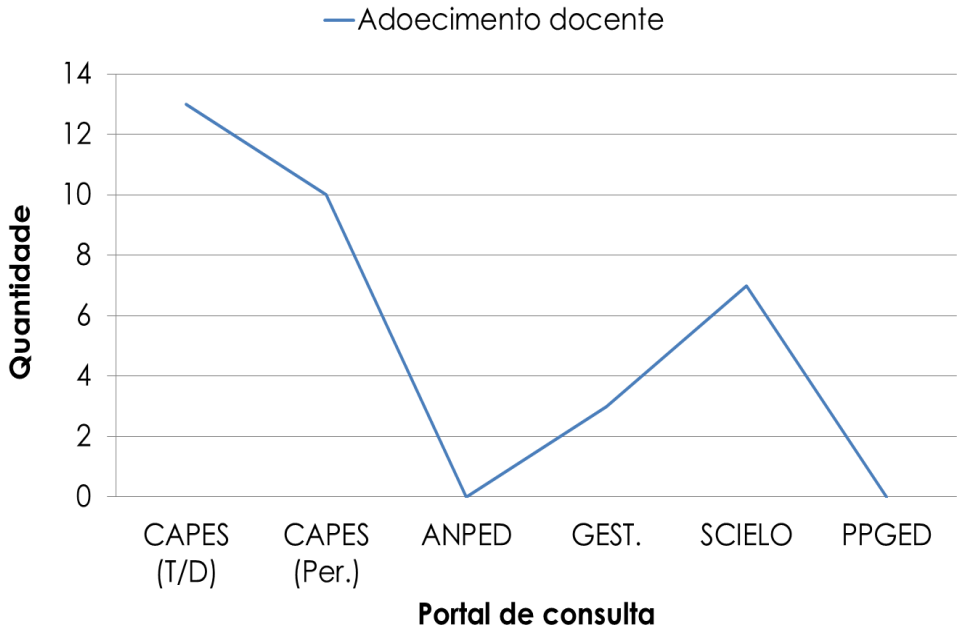
Gráfico 02: Precarização do trabalho docente: Resultados



Fonte: Dados da autora (2020)

O gráfico 02 permite visualizar os resultados referentes ao descritor "precarização do trabalho docente". Identifica-se, portanto, no banco de teses e dissertação da CAPES, 99 estudos. No entanto, somente 19 produções foram selecionadas, destas, 16 dissertações e 03 teses. Os valores diminuem nos demais portais de consulta, quais sejam: 07 artigos no portal de periódicos da CAPES (inicialmente foram identificadas 88 investigações); um estudo na biblioteca da ANPED (inicialmente foram identificados 03 estudos); 03 produções no GESTRADO, destes, um verbete, um artigo e uma dissertação; e, um artigo no portal SCIELO. O banco de dissertações do PPGED/UESB não apresentou resultados com base neste descritor.

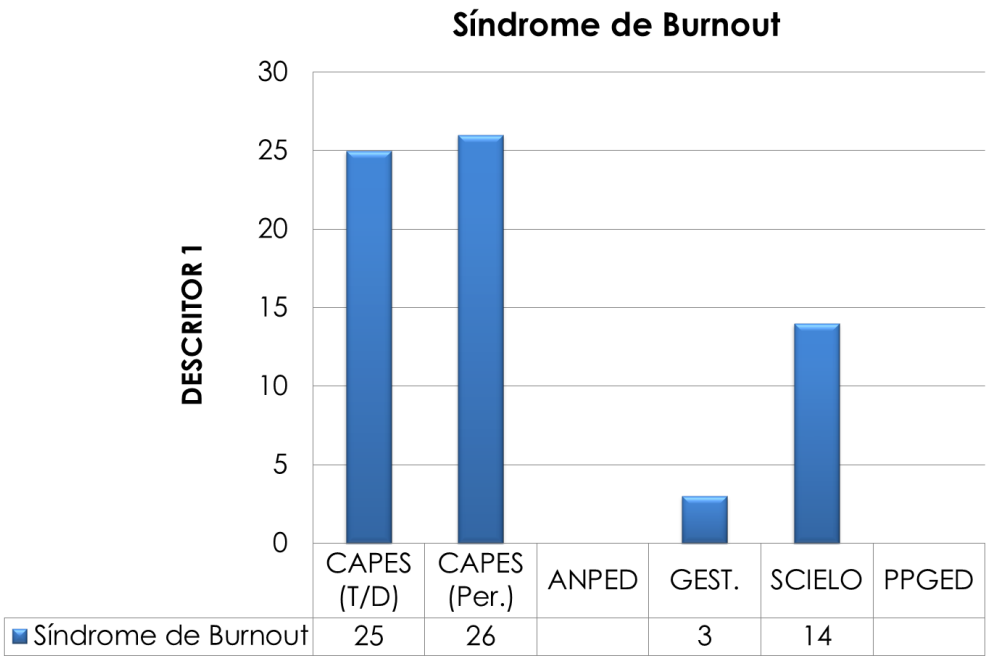
Gráfico 03: Adoecimento docente: Resultados



Fonte: Dados da autora (2020)

O gráfico 03 permite visualizar os resultados referentes ao descritor “adoecimento docente”. No banco de teses e dissertação da CAPES foram identificados 32 estudos. Somente 13 produções foram selecionadas, destas, 10 dissertações e 03 teses. No portal de periódicos da CAPES foram encontradas inicialmente 76 investigações, destas, 10 foram selecionadas; 03 produções no GESTRADO, um verbete e dois artigos; e, no portal SCIELO encontramos 378 produções, destas, somente 07 foram selecionadas para análise.

Gráfico 04: Síndrome de Burnout: Resultados



Fonte: Dados da autora (2020)

O gráfico 04 permite visualizar os resultados referentes ao descritor “Síndrome de Burnout”. No banco de teses e dissertações da CAPES foram selecionados 25 estudos dos 201 encontrados, conforme os critérios de exclusão ora apresentados, destes, 19 dissertações e 06 teses. No portal de periódicos da CAPES foram selecionados 26 artigos dos 305 encontrados. ANPED e PPGED/UESB não apresentaram resultados. No GESTRADO foram encontrados 03 verbetes e no portal SCIELO foram selecionados 14 artigos.

No que concerne à pesquisa de campo, esta foi realizada a partir dos seguintes direcionamentos: 1) A amostra se consistiu nos docentes da rede estadual que atuam no município de Candiba-BA; 2) Os instrumentos utilizados foram: *Maslach Bounout Inventory* (MBI) (Anexo A), questionário de dados sociodemográficos/laborais (Apêndice B) e entrevista semiestruturada (Apêndice C); 3) A entrevista semiestruturada foi analisada com auxílio do software IRAMUTEQ[13]. Para tal, tomamos como referência a metodologia dialética. Para análise das informações obtidas nos questionários (sociodemográfico/laboral e Burnout), organizamos um banco de dados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science*[14] (SPSS); e, 4) Adotamos os cuidados éticos descritos na Resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Saúde (CONEP) (TCLE – Apêndice A).

1.2 LÓGICA DE EXPOSIÇÃO

O estudo que por ora se apresenta e cujo título é *"A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente*" está organizado nos seguinte capítulos teóricos (além do capítulo introdutório e metodológico - capítulos 1 e 2, respectivamente): 3 Saúde como elemento da valorização docente; 4 Formação, carreira, salário e condições de trabalho e saúde como elementos da valorização docente: marcos legais; 5 As fases da carreira docente; 6 Condições de trabalho docente; 7 Precarização do trabalho docente; 8 O adoecimento docente; e, 9 O adoecimento docente, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout (SB), os quais, apresentam:

O capítulo 3 (Saúde como elemento da valorização docente) contextualiza como a saúde tornou-se um dos eixos das políticas de valorização docente no âmbito da pauta sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. O capítulo apresenta o contexto em que a discussão sobre a saúde/adoecimento dos trabalhadores da educação (e os seus desdobramentos) ganhou uma forma e conteúdo orientados cientificamente e em âmbito nacional.

O capítulo 4 (Formação, carreira, salário e condições de trabalho e saúde como elementos da valorização docente: marcos legais) apresenta os principais instrumentos legais que subsidiam as políticas educacionais de valorização docente, a saber: Constituição

[13] O software IRAMUTEQ foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Trata-se de um programa informático que se ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).
[14] *Statistical Package for Social Science (*SPSS) é um software científico de estatística. Pacote estatístico para as ciências sociais.

Federal (BRASIL, 1988), Constituição da Bahia (BAHIA, 1989) Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016), Lei do Piso (BRASIL, 2008), entre outras diretrizes e portarias.

O capítulo 5 (As fases da carreira docente) discorre acerca das fases da carreira dos professores, apresentando suas principais características e especificidades. O capítulo preconiza que o ciclo profissional docente revela-se como um processo complexo e que as fases da carreira não devem ser tomadas como estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética, material e histórica. O desenvolvimento profissional é tido como um fenômeno processual que sofre influências externas de cunho pessoal, profissional e contextual, composta por mudanças, oscilações, descontinuidades e regressões. Daí justifica-se o fato das fases da carreira docentes não serem estanques e/ou lineares (FERREIRA, 2014).

O capítulo 6 (Condições de trabalho docente) discorre sobre a multiplicidade de conceitos referentes a essa categoria teórica, apresentando-o conceitualmente a partir do olhar de teóricos que investigam o trabalho docente, como Tardif e Lessard (2009) e Oliveira e Assunção (2010). O capítulo ainda dispõe acerca dos componentes/aspectos constitutivos e fatores associados às condições de trabalho docente.

O capítulo 7 (Precarização do trabalho docente) discute acerca dos processos de precarização do trabalho. O capítulo expõe que tal fenômeno foi desencadeado a partir da década de 1970, momento em que as crises econômicas e as mudanças nas organizações produtivas e na forma de acumulação do capital deram início à corrosão dos direitos sociais e trabalhistas e do Estado de Bem-Estar Social. O capítulo ainda sintetiza as principais medidas neoliberais adotadas pelos governos Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e, apresenta os elementos constitutivos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, sob a égide neoliberal.

O capítulo 8 (O adoecimento docente) reflete sobre a relação entre o processo de adoecimento dos trabalhadores docentes e a precarização das condições e relações de trabalho, submetidos desde o início do modo de produção capitalista. Tomando como referência Marx e Engels, reflete como a classe trabalhadora está submetida a condições de trabalho precárias e degradantes. Destarte, diante do desenvolvimento do sistema capitalista de produção e de suas alternativas para superar as crises que o permeiam, desenvolveram-se

também formas cada vez mais intensas de explorar a mais-valia – formas veladas de sofrimento e adoecimento da classe trabalhadora docente.

O capítulo 9 (O adoecimento docente, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout – SB) apresenta conceitualmente a SB, bem como seus pressupostos históricos, sintomas e fatores de risco. Nas reflexões apresentadas nesse capítulo, destacamos que a SB acomete, sobretudo, profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, principalmente quando esta atividade é considerada assistencial (médicos, enfermeiros, professores). No entanto, entendemos que o Burnout é determinado pelo modo de gestão do trabalho. Compreende-se, portanto, a Síndrome como sendo resultado de uma forma de organização do trabalho nos moldes do capitalismo.

Posteriormente são apresentados os capítulos de Resultados e Discussão e as Considerações finais, respectivamente. A seguir, apresentaremos os pressupostos metodológicos que nortearam essa pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

> *[...] pode-se afirmar que a metodologia é a trilha pelo qual o pesquisador decide caminhar na atitude desbravadora de conhecer em profundidade e de ultrapassar o que o mundo das coisas e dos homens, muitas vezes, lhe revela de forma desordenada a respeito da realidade que observa. Esse processo não se dá sem que se imprima suas marcas pessoais, seus valores, e revele seu modo peculiar de capturar o mundo exterior e, ao mesmo tempo, interpretá-lo. É desse conjunto de fatores, composto pela subjetividade do pesquisador, pelas suas escolhas e atitudes, somando-se ao conhecimento, historicamente acumulado sobre determinado assunto, que a pesquisa vai se desenhando, ganhando forma e encontrando suas tessituras (SOUZA; CRUZ, 2017, p.170).*

2.1 MÉTODO

A compreensão construída pelo pesquisador acerca dos termos como conhecimento, ciência e método são basilares para se compreender suas escolhas em relação aos instrumentos e técnicas, assim como os princípios epistemológicos e metodológicos adotados em seu estudo (SOUZA; CRUZ, 2017). No que concerne ao método, Gatti (2012, p. 47) considera que "[...] não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo". Contribuindo nesta perspectiva, Santos (2017, p.23, grifos do autor) preconiza,

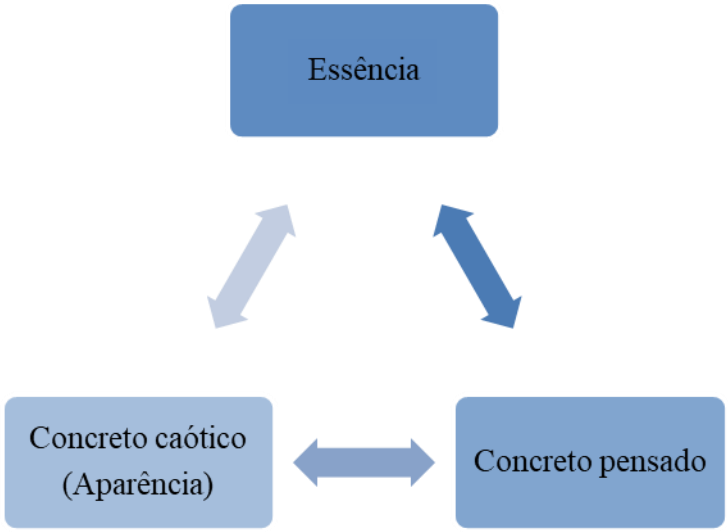
> Método, do grego *methodos*, isto é, busca, investigação, caminho; deriva de *meta*, "em direção a" e *hodos* "caminho". Na acepção corrente, consiste no conjunto de procedimentos ou de diretrizes a serem seguidos em determinada área, com o intento de alcançar um dado objetivo. Enquanto conceito concernente ao domínio filosófico, o método apresenta como um conjunto de passos, de diligências, um caminho seguido pelo espírito dentro de um trabalho investigativo.

Com base no exposto, esse estudo inspirou-se pelos princípios[15] do Materialismo Histórico Dialético, o qual busca conhecer as relações concretas e efetivas dos fenômenos, em termos de categorias básicas do marxismo: contradição, totalidade, classes, luta de classes e trabalho. Com base nisso, Walhens (*apud* KOSIK, 1997, p. 17) afirma que "O marxismo é o esforço para ler, por trás da pseudoimediaticidade do mundo econômico reificado as relações inter-humanas que o edificaram e se dissimularam por trás de sua obra", ou seja, esse entendimento vai além da aparência do fenômeno investigado. De acordo com Cheptulim (2004), o Materialismo Histórico Dialético analisa as formas gerais do ser histórico, bem como os

[15] Destacamos a palavra "princípios", pois, neste estudo, não adentramos na concretude do método, optamos por nos inspirar pelos pressupostos elementares do materialismo, respaldados pelas categorias marxistas: contradição, totalidade, classes, luta de classes e trabalho.

aspectos e os vínculos gerais da realidade e as leis que refletem essa realidade na consciência dos homens. O Materialismo Histórico Dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e num movimento lógico o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (KOSIK, 1997). Assim, para compreender o fenômeno estudado, procurou-se conhecer a realidade de micro espaços, notadamente, uma instituição de ensino mantida pelo Governo do Estado da Bahia no município de Candiba. O método de Marx busca sair do concreto caótico, que se encontra no plano da aparência, para chegar ao concreto pensado. Como ilustrado abaixo:

Figura 01: O método de Marx



Fonte: Autoria própria (2020)

Pires (1997, p. 87), por seu turno, discute que a compreensão do método de Marx representa instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade. A autora complementa:

> O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade

> observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade (PIRES, 1997, P. 87).

Nesta perspectiva, buscamos compreender, no plano da essência, como ocorrem e se desenvolvem os processos de precarização do trabalho e, em função disso, o adoecimento da classe trabalhadora docente, nos moldes da Síndrome de Burnout. Assim, Kosik (1997) sinaliza que não basta observar a aparência do objeto, mas é preciso avançar para as estruturas de sua composição social e complexa com o objetivo de se chegar à essência e a sua totalidade. Para esse autor, é a partir do movimento de ascensão que se chega à totalidade concreta e isso significa a "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido". (KOSIK, 1997, p. 44). Portanto, analisar como a precarização do trabalho docente impacta o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente demanda compreender esse fenômeno além do plano da aparência. Conforme Pires (1997), o Método Dialético contribui sobremaneira para os educandos como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo. Nesta perspectiva, o método marxista,

> [...] diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado) [...].
> Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. E, para o pensamento marxista, esta materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho (PIRES, 1997, p. 88).

Nessa perspectiva, a pesquisa será dialética e a metodologia aplicada será a de abordagem quanti-qualitativa. Flick (2004), por seu turno, salienta que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à apenas uma opção. A combinação de duas abordagens pode possibilitar olhares diferentes, propiciando uma visualização ampla do problema investigado (SOUZA; KERBAUY, 2017). Souza e Kerbauy (2017, p. 40) tratam acerca da aplicação dessa metodologia:

> As abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares. Logo, a literatura da

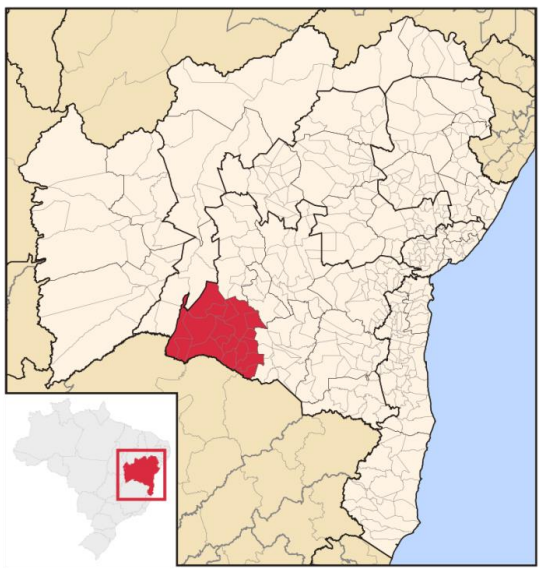
> área aponta claramente que a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa e/ou mista consiste em uma tendência que indica o surgimento de uma nova abordagem metodológica. Uma abordagem que possibilite mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa. Caracteriza-se como um movimento científico, que se opõe a histórica dicotomia quantitativa-qualitativa (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 40).

Gamboa (1995) salienta que a própria ciência em suas "crises", oriundas da incapacidade de seus antigos métodos, demanda reflexão epistemológica para subsidiar novos métodos que elucidem os fenômenos. Nesse viés, é necessário não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre as duas abordagens, mas, especialmente, buscar sua articulação e complementação, vislumbrando superar as possíveis limitações dos métodos isolados.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS

O lócus desta pesquisa é o município de Candiba, localizado na Mesorregião do Centro-Sul Baiano e Microrregião de Guanambi. Possui extensão territorial de 433,642 km² (2018), população estimada de 14.319 pessoas (2019), densidade demográfica de 60 hab/km² (2010) e escolarização (6 a 14 anos) 98,3 % (2010)[16]. Sua fundação data de 27 de julho de 1962. No mapa, representado pela figura 02, podemos ver a Microrregião de Guanambi, onde se situa o município de Candiba.

Figura 02: Microrregião de Guanambi



[16] Dados retirados do site: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/candiba.html. Acesso em 18/12/2019, às 11h16min.

Fonte:
https://fr.wikipedia.org/wiki/Micror%C3%A9gion_de_Guanambi#/media/Fichier:Bahia_Micro_Guanambi.svg

No mapa a seguir, representado pela figura 03, podemos ver a localização do município de Candiba no estado da Bahia.

Figura 03: Localização do município de Candiba no estado da Bahia



Fonte: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/candiba.html

Moitinho (2019) investigou acerca do ensino de História no Ensino Médio, tomando como ponto de partida a história local do município de Candiba. Em seus achados, preconiza que a cidade,

> Originalmente nomeada por Mocambo pelos ex-escravizados que iniciaram a ocupação do município, por volta de 1938, teve esse topônimo substituído por Candiba. [...]. Não se sabe se proposital ou por desconhecimento, no caso de Candiba, essa substituição não suprimiu de suas origens as bases culturais e linguísticas africanas, uma vez que a palavra Candiba também é originária da língua banto (Kandimba) e nomeia uma espécie de lebre, tapiti. Em banto, o primeiro termo significa esconderijo no mato, refúgio, e o segundo nomeia as lebres tapitis que não cavam tocas, mas se refugiam nas moitas de mato. Deduzimos que tenha sido esta relação de similaridade léxica entre mocambo e Candiba, a justificativa para a substituição toponímica aqui ocorrida (MOITINHO, 2019, p. 15).

Nunes (2009) contribui na mesma perspectiva ao salientar que o município é fruto da miscigenação e/ou adaptação dos imigrantes portugueses, dos índios e dos negros fugitivos, que moldaram suas informações culturais às condições do hábitat sertanejo.

> Os desbravadores brancos e futuros latifundiários se alicerçaram na prenha dos índios e dos negros para formar os primeiros núcleos pecuários. A ampla população indígena veio do litoral, onde fora trocada pela mão-de-obra africana e enviada em direção aos sertões. Essa relação de dominação alicerçou a economia e a política regional. Essa última, pautada no mando e no coronelismo. **Candiba foi, antes de tudo, um quilombo**. Mas as raízes culturais africanas e indígenas foram abafadas pelas famílias hegemônicas. Em sua maioria, formadas por pecuaristas (NUNES, 2009, p. 49, grifos nossos).

Conforme estabelecem os achados de Moitinho (2019), o município de Candiba se originou a partir da fuga de escravos das fazendas Santa Rosa, Canabrava e Mulungu. Os escravos se refugiavam nas proximidades de uma lagoa, onde fundaram um mocambo. Até hoje a lagoa é conhecida como Lagoa do Mocambo. Assim,

> [...] as autoras destacam a presença do negro no município de Candiba-BA desde o início de sua história e ressaltam que os quilombos foram frutos de revolta dos escravos que fugiam para lugares de difícil acesso, escondidos na mata, na selva ou nas montanhas. Nessas comunidades, os habitantes dedicavam-se a economia de subsistência e alguns reproduziam a organização social africana, preservando os traços culturais expressos no trabalho, na religiosidade, na relação com os recursos naturais, na tecnologia e na importância feminina na condução dos quilombos (MOITINHO, 2019, p. 15).

Nesta perspectiva, a amostra se consistiu nos docentes da rede estadual que atuam no referido município e que se dispuserem a colaborar com a pesquisa. Estes sujeitos compõem o quadro de docentes da instituição que se encontram em regência de classe, notadamente 25 participantes.

A população de docentes nesta instituição (em regência de classe) perfazem um quantitativo de 26 docentes, destes, 25 sujeitos constituem a unidade amostral desta pesquisa. A vigésima sexta docente desta instituição trata-se da própria pesquisadora.

Foram excluídos os professores que atuam no ensino básico há menos de seis meses, que estejam de licença (de qualquer natureza) ou reconduzidos a outros cargos, totalizando 04 docentes (gestão e coordenação pedagógica).

Todos que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento (TCLE) responderam aos questionários sociodemográfico/laboral e de Burnout (25 docentes). Destes

indivíduos, foram selecionados 10 professores para participar de entrevista semiestruturada. Os dez sujeitos foram selecionados a partir dos critérios de adesão, saturação, representantes de ambos os sexos e fases da carreira, assim como representantes das quatro áreas do conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, exatas e linguagens). As informações que por ora se apresentam foram levantadas entre os meses de agosto a dezembro de 2019.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Inicialmente foi realizado um contato com a direção da instituição de ensino, momento no qual fora apresentado o objetivo do estudo a fim de obter a autorização e o apoio para a aplicação dos instrumentos. Foi esclarecido aos professores e ao diretor da instituição de ensino tratar-se de uma pesquisa sem quaisquer efeitos avaliativos individuais e/ou institucionais e que as respostas, bem como a identidade dos sujeitos, seriam mantidas em anonimato.

2.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

- Questionário de dados sociodemográficos/laborais

O questionário sociodemográfico/laboral foi elaborado a partir das categorias constitutivas das condições de trabalho docente estabelecidas por Pereira Júnior (2017). A partir do levantamento teórico realizado pelo autor, as categorias das condições de trabalho docente são diversificadas tanto em termos da quantidade quanto da especificidade das dimensões. Diferem também em relação à unidade analítica, ou seja, as características investigadas podem se referir ao professor, à sala de aula, à escola ou ao ente federado.

- *Maslach Bounout Inventory* (MBI)

O *Maslach Burnout Inventory* – MBI, instrumento que mede as dimensões da Síndrome de Burnout (SB), foi criado pelas psicólogas sociais americanas Christina Maslach e Susan E. Jackson no início dos anos 1980 (MÜLLER, 2004). O MBI teve sua primeira edição em 1981, sendo posteriormente revisto, originando duas novas versões: uma direcionada aos profissionais da saúde (*MB-HSS Human Services Survey*) e outra para os docentes (*MBI-ES*

Education Survey)[17] apresentando diferenças apenas relativas aos usuários (se paciente, ou estudantes/alunos) (BENVIDES-PEREIRA, 2002).

De acordo com as discussões estabelecidas por Barbosa (2014), o inventário *Maslach Bounout Inventory* (MBI) é composto por 22 questões fechadas, subdividido em três dimensões: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal. O inventário não permite uma análise individual, mas uma visão clara do relacionamento das pessoas com o seu trabalho (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1997). Além disso, possibilita pesquisar as relações de suas dimensões com outras variáveis.

A dimensão Exaustão Emocional possui nove questões no *Educators Survey* (ES-MBI): 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. Em escala crescente, mostra o grau dos sentimentos de estar sobrecarregado e exausto emocionalmente (esgotado) pelo trabalho. A dimensão Despersonalização possui cinco questões no ES-MBI: 5, 10, 11, 15, 22. Avalia os sentimentos de insensibilidade e impessoalidade direcionada aos alunos e colegas de trabalho. Quanto mais alto os resultados nestas duas dimensões, maior a necessidade de intervenção. A dimensão Realização Pessoal possui oito questões: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. As questões mostram sentimentos de competência e sucesso no trabalho. Ao contrário das outras duas dimensões, resultados baixos representam um alto nível de insatisfação e baixa realização pessoal (MASLACH; JACKSON, 1981). O quadro 01 mostra os valores esperados para a classificação de três níveis – baixo, moderado e alto – para cada uma das três dimensões da Síndrome de Burnout e seguem utilizando como referência a adaptação desenvolvida pelo GEPEB/UEM[18] (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Quadro 01: Dimensões da Síndrome de Burnout (SB)

DIMENSÕES DA SB E OS VALORES INTERVALARES			
Dimensão	**Níveis**		
	Baixo	Moderado	Alto
Ex. emocional	Até 15	De 16 a 25	26 ou mais

[17] O *MBI-Educators Survey* (MBI – ES) será a versão utilizada neste estudo, por tratar-se dos sujeitos docentes a unidade amostral adotada por esta investigação.
[18] Grupo de Pesquisa sobre Estresse e Burnout (GEPEB), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Despersonalização	Até 02	De 03 a 08	09 ou mais
Realização pessoal	Até 33	De 34 a 42	43 ou mais

Fonte: Barbosa (2014, p. 29).

- Entrevista semiestruturada

Optou-se pela modalidade semiestruturada por se tratar de um instrumento flexível e adequado ao trabalho de pesquisa em Educação. Nela, a realização das questões não obedece a uma ordem rígida, mas parte de um esquema básico e desencadeador, o que permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias e que o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nos seus conhecimentos e percepções que, no fundo, representam a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Oliveira (2008, p. 13), a entrevista semiestruturada comporta:

> [...] uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas [...], uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão.

Fizemos uso de um gravador para que seja ampliado o poder de registro das falas dos professores e a captação de elementos de comunicação que possam ser significativos, tais como pausas, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa. Autores como Patton (1990) e Rojas (1999) corroboram com este indicativo, pois o gravador preserva o conteúdo original e aumenta a acurácia dos dados coletados. Posteriormente foram transcritas na íntegra para uma análise interpretativa mais aprofundada dos conteúdos apresentados.

As condições para a produção dessas entrevistas foram devidamente acordadas com os sujeitos entrevistados, desde a escolha das datas até os horários e os locais. As informações foram coletadas sem custos para os entrevistados e os dados de identificação mantidos em sigilo, como forma de preservação da integridade moral dos sujeitos, atribuindo para isso, nomes fictícios, quando necessário registro desses sujeitos, cujos interesses se voltam, excepcionalmente, para a concretização da pesquisa. O roteiro para estruturação da entrevista

foi elaborado com base nas discussões estabelecidas por Piovezan (2017) acerca dos aspectos constitutivos do fenômeno da precarização do trabalho docente.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

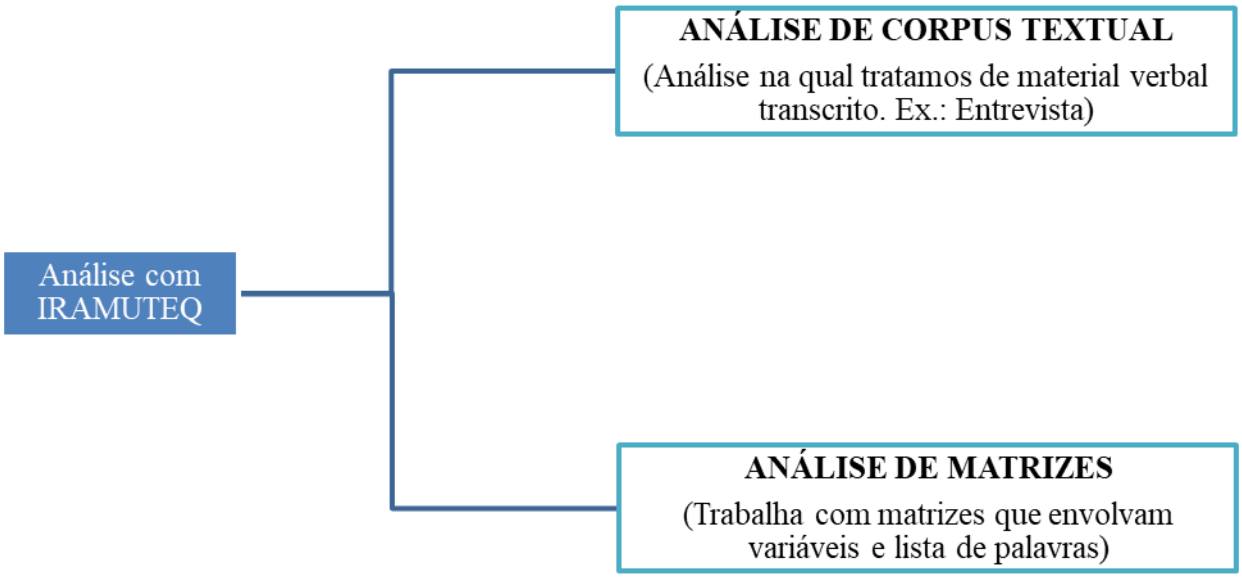
A entrevista semiestruturada foi analisada com auxílio do software IRAMUTEQ o qual permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais. O software IRAMUTEQ[19] (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Trata-se de um programa informático que se ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras. Desenvolvido inicialmente em língua francesa, este programa começou a ser utilizado no Brasil em 2013. O software permite realizar, de modo automático, a análise lexical de conteúdo. Para isto, o programa organiza as palavras características do discurso por classes, tornando possível o trabalho do pesquisador perante um grande corpus de dados (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Corroboramos com Aquino (2015, p. 28) ao frisar que "a utilização de uma aplicação computadorizada de apoio à análise de conteúdo não é, entretanto, um fim em si mesmo. Os resultados apresentados nos gráficos não são, por si sós, a própria análise do trabalho". Em se tratando de uma pesquisa cujos sujeitos são os atores que produzem discursos sobre a precarização do trabalho docente, nosso objeto de análise é essencialmente a linguagem em sua manifestação explícita. Ou seja, nosso corpus trata-se da língua posta em uso pelos professores, dos discursos concretizados a partir dos textos resultantes das transcrições das entrevistas destes sujeitos. Contribuindo na mesma perspectiva, Camargo e Justo (2013c, p. 517) asseveram que a tarefa do pesquisador não se resume a apresentar os relatórios gerados pela máquina, devendo "[...] explorar o material de texto, interpretar os resultados apresentados pelo software, considerando inclusive aqueles dados que não foram diretamente expressos pelo processamento informático".

[19] No Brasil, o Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é um centro de pesquisa que vem utilizando o software em várias pesquisas, bem como realizando sua divulgação nas áreas de pesquisa afins, estando inclusive participando diretamente da criação e ampliação do vocabulário de língua portuguesa utilizado pelo referido programa de computador (AQUINO, 2015, p. 28).

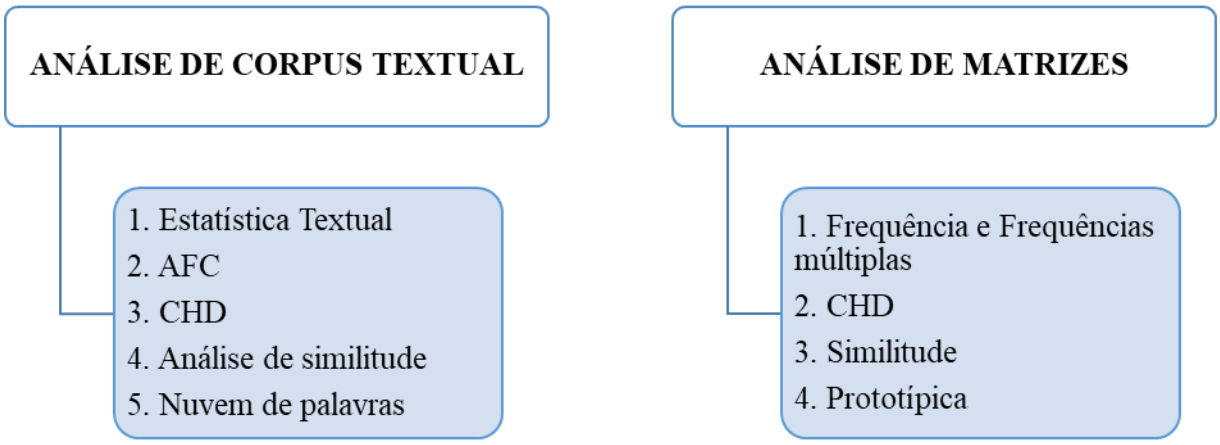
No software é possível realizar análises de textos (corpus textual) – a qual nos deteremos neste estudo – e, tabela de dados (matriz textual) (Figuras 04 e 05).

Figura 04: Análise com IRAMUTEQ



Fonte: (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Figura 05: Análise com IRAMUTEQ (2)



No que concerne a **Análise de Corpus Textual**, Camargo e Justo (2013) explicitam:

1. **Estatística Textual;**

Identifica e reformata as unidades de texto, identifica a quantidade de palavras, frequência média e hapax (palavras com frequência um), pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (formas reduzidas), cria do dicionário de formas reduzidas, identifica formas ativas e suplementares.

2. **Especificidades e Análise Fatorial Confirmatória (AFC);**

Associa textos com variáveis, ou seja, possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização. É possível modelo de análise de contrastes das modalidades das variáveis e também a apresentação em plano fatorial.

3. **Classificação Hierárquica Descendente (CHD);**

Os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes cruzando segmentos de textos e palavras, aplica-se o método de CHD e obtém-se uma classificação estável e definitiva (REINERT,1990). Esta análise visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO, 2005). A partir dessas análises em matrizes o software organiza a análise dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes. O programa executa cálculos e fornece resultados que nos permite a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo seu vocabulário característico (léxico) e pelas suas palavras com asterisco (variáveis). Além disto, o programa fornece outra forma de apresentação dos resultados, através de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD.

4. **Análise de Similitude;**

Esse tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos (MARCHAND; RATINAUD, 2012). Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras.

5. **Nuvem de Palavras.**

Agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante.

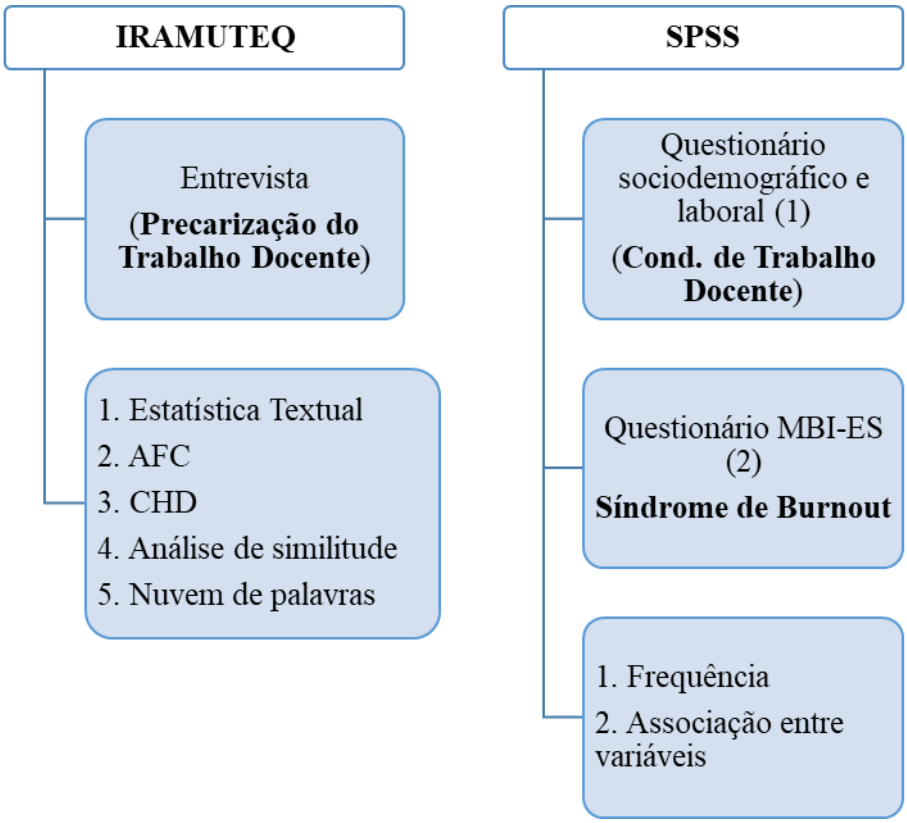
Posto isso, é necessário ratificar que esta investigação tem como referência/fio condutor a metodologia dialética, visto que o Materialismo Histórico Dialético é um método de visão crítica que se propõe a analisar os fenômenos em seu sentido concreto e histórico. Ao tratar acerca desse método, Santos (2017, p. 114) afirma que, em linhas gerais,

> [...] o materialismo histórico dialético é um enfoque teórico marxista que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real com base em suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico e da sua gênese, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

Para o materialismo, as relações são entendidas a partir da produção, do fenômeno no concreto da produção e reprodução da vida. A dialética preconiza a contradição, a antítese. Nesta perspectiva, pensar a sociedade dialeticamente é pensar em sua contradição e não em sua singularidade. Para Marx, a sociedade é resultado de uma produção histórica. Por isso mesmo, denomina-se tal processo como materialismo histórico e dialético. Para Minayo (2004), a dialética se volta para as relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade, as ideias e a base material, a realidade e a sua compreensão, através da ciência e os cursos que destacam o sujeito histórico e a luta de classes. Para melhor compreensão do objeto estudado, bem como para considerarmos a realidade da totalidade concreta, levamos em consideração as categorias marxistas: totalidade, contradição (antítese), historicidade e movimento (dialética). Estas são consideradas categorias do método/metodológicas. Por outro lado, as categorias de conteúdo são definidas a partir do objeto e a finalidade da investigação.

Para análise das informações obtidas nos questionários (sociodemográfico/laboral e Burnout), organizamos um banco de dados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) e, a partir disso, foi realizada uma análise descritiva e inferencial. Para analisar a correlação entre as variáveis: sexo, idade, estado civil, n° de filhos, nível de escolaridade, fase da carreira, carga horária, formas de contrato, entre outras, foi utilizado o coeficiente de Pearson. Foi adotado o nível de significância $p < 0,05$. A seguir, a figura 06 ilustra o modo como os dados foram analisados nesta investigação, com suas respectivas categorias – elaboradas a partir dos dados coletados em consonância com a literatura e o método seguidos, assim como os instrumentos adotados: Entrevista e questionário.

Figura 06: Sistematização da análise dos dados (1)



Fonte: Autoria própria (2020)

2.6 CUIDADOS ÉTICOS

No que concernem aos cuidados éticos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, seguimos os cuidados descritos na Resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Saúde (CONEP). Adotamos uma postura cuidadosa em relação ao esclarecimento dos sujeitos acerca do estudo. A participação ocorreu de forma voluntária e foi confirmada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que contém informações acerca do estudo e de seus fins. A pesquisa empírica iniciou a partir do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O presente estudo foi aprovado pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e parecer número: 2.555.025. Data da Relatoria: 21/03/2018. Este é um subprojeto que faz parte de um Projeto de Pesquisa Guarda-chuva da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso, intitulado *Indicadores de saúde e qualidade de vida de docentes e discentes: estudo comparativo entre gêneros*.

Toda a exposição realizada neste capítulo, destinada a apresentar os procedimentos da pesquisa, visou demonstrar a preocupação com o rigor metodológico durante todo o percurso de interpretação dos dados coletados. Tal intento interpretativo foi perseguido por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa, própria das análises léxicas automatizadas. Mas, sobretudo, se recorreu a uma leitura crítica e aprofundada do fenômeno investigado, buscando compreender e interpelar as contradições que se estabelecem no âmbito da sociedade de classes, bem particular ao materialismo histórico dialético. A seguir, apresentaremos os pressupostos teórico-conceituais que nortearam essa pesquisa. A princípio, o capítulo: Saúde como elemento da valorização docente.

3 SAÚDE COMO ELEMENTO DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

A discussão acerca da saúde/adoecimento docente está ancorada nas políticas de valorização docente.

APRESENTAÇÃO

O capítulo 3 contextualiza como a saúde tornou-se um dos eixos das políticas de valorização docente no âmbito da pauta sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. O capítulo apresenta o contexto em que a discussão sobre a saúde/adoecimento dos trabalhadores da educação (e os seus desdobramentos) ganhou uma forma e conteúdo orientados cientificamente e em âmbito nacional.

3.1 SAÚDE E A VALORIZAÇÃO DOCENTE

A discussão acerca da saúde/adoecimento docente está ancorada nas políticas de valorização docente, visto que há consenso entre pesquisadores e entidades sindicais do magistério de que a valorização docente deve ocorrer a partir das dimensões: formação (inicial e continuada), carreira, salário, condições de trabalho e saúde. Também é consensual que os avanços muito tímidos nessas dimensões estão produzindo impactos significativos no grau de atratividade da profissão, afetando os números que demonstram a falta de professores, assim como a desistência da profissão e o quadro de saúde desses profissionais (PIOLLI, 2015). É sob o prisma deste último aspecto que se insere esta investigação, a saúde/adoecimento docente.

Segundo Gouvêa (2015), por volta dos anos de 1997, o convênio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com os coordenadores do Laboratório de Psicologia do Trabalho, da Universidade de Brasília (UNB), resultou na realização da "Pesquisa Nacional de Trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil" (CODO, 2002, p.430). Em 1999, os resultados dessa pesquisa foram publicados em formato de livro (Editora Vozes), intitulado "Educação: Carinho e Trabalho – Burnout, a Síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação", sob a coordenação-geral de

Wanderley Codo (GOUVÊA, 2015). Para o coordenador, tratou-se de estudo exaustivo, abrangente e o mais extenso que se fora registrado.[20]

A pesquisa tornou-se amplamente conhecida no âmbito acadêmico por trazer para o debate seus achados em relação à saúde mental dos trabalhadores da educação e, mais precisamente, sobre a Síndrome de Burnout. No entanto, Gouvêa (2015) sinaliza que, a partir deste estudo, foram compilados outros dados da pesquisa e outras análises sobre variáveis que têm relações com as atividades dos trabalhadores da educação. No que concerne a Síndrome de Burnout, Codo e Vasques-Menezes (2002, p. 254) a conceituam como:

> [...] desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco [...].

Gouvêa (2015) afirma que foi a partir da realização da referida pesquisa que a CNTE começou a trabalhar a temática da saúde dos professores como questão para a instituição. A pesquisa, portanto, foi considerada como um marco na inserção desta problemática na pauta das reivindicações. Constituiu-se, ainda, em subsídio às reivindicações por melhores condições de trabalho e marcou um período de aproximação da CNTE com as universidades. Em outras palavras, foi nesse contexto que a discussão sobre a saúde/adoecimento dos trabalhadores da educação (e os seus desdobramentos) ganhou uma forma e conteúdo orientados cientificamente e em âmbito nacional.

Tal pesquisa teve um sentido político em seus desdobramentos. Nesta perspectiva, Abicalil (2002) aponta que este estudo foi feito em um momento de lutas/entraves dos trabalhadores da educação básica e pública, no contexto de enfrentamento às reformas neoliberais. Estas reformas, para o autor, alteraram e reduziram os conceitos de Estado e de Direito ao indicar uma opção pragmática pelo mercado "[...] como sendo única via de organização social, cultural e econômica consistente para a contemporaneidade [...]" (ABICALIL, 2002, p.11).

[20] A extensão do projeto se deu pelo envolvimento de amplo espectro de variáveis investigadas e pelo número de sujeitos e organizações de trabalho envolvidas (o total de sujeitos investigados foi de 52.000, abrangendo 1.440 escolas de todos os estados da federação). Em referência ao número aproximado de 1.800.000 trabalhadores da educação, naquele período, a amostra foi constituída de aproximadamente 3% desse total. Para dar conta da amplitude da pesquisa, que teve duração de dois anos e meio, participaram equipes interdisciplinares de 15 pesquisadores, quatro coordenadores regionais, e algo em torno de 100 participantes que aplicaram os protocolos e realizaram as observações nas escolas (CODO, 2002).

Gouvêa (2015) assevera que a partir da primeira edição do livro “Educação: Carinho e Trabalho”, resultante da pesquisa em parceria com o Laboratório de Psicologia do Trabalho, da UNB, a CNTE realizou diversas outras pesquisas sobre os trabalhadores da educação, quais sejam: “Retratos da Escola 1/2/3” e “Retrato dos Professores” (discussão no quadro abaixo).

Diante da questão da saúde/adoecimento dos profissionais da educação, a CNTE desenvolveu uma série de ações (recursos e estratégias) contemplando a temática da saúde dos trabalhadores em Educação, dentre as quais: coletivização do adoecimento; criação de coletivos de saúde para interlocução e as proposições da CNTE sobre o papel dos sindicatos filiados; institucionalização da Secretaria de Saúde dos trabalhadores (as) da educação; a formação e os dossiês contemplando a relação entre condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da educação; e, inclusão do tema saúde/adoecimento e condições de trabalho dos trabalhadores da educação nas políticas educacionais de valorização dos profissionais da educação (GOUVÊA, 2015). O quadro a seguir sintetiza as ações/estratégias adotadas pela referida entidade sindical no tocante à saúde:

Quadro 02: Ações realizadas pela CNTE contemplando a saúde dos professores

ANO	AÇÕES
1999	- Publicização da pesquisa: “Relações de trabalho, Organização e Saúde Mental dos Trabalhadores em Educação no Brasil", em parceria com o LPT/UNB, iniciada em meados de 1996; - Publicação dos dados e análises da referida pesquisa em forma de livro sob o título: “Educação: Carinho e Trabalho” (CODO, 2002); - Realização e publicação da pesquisa: “Retrato da Escola 1” (seu recorte principal foi a questão da infraestrutura escolar).
2001	- Publicação do relatório da pesquisa: “Retrato da Escola 2: como estão nossas escolas e nossas crianças – relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino”.
2002	- Publicação do relatório da pesquisa: “Retrato da Escola 2: a realidade sem retoques da educação no Brasil”, cujo levantamento foi em relação a infraestrutura, violência, drogas, gestão democrática e a situação dos trabalhadores em educação.
2003	- Publicação de “Retrato da Escola 3: a realidade sem retoques da educação no Brasil – Relatório de pesquisa sobre a situação dos

	trabalhadores (as) da educação básica"; - Publicação do livro: "Identidade Expropriada: retrato do educador brasileiro" (VIEIRA, 2003).
2005	- Criação do Coletivo de Condições de Trabalho e Saúde (CNTE, 2013).
2008	- Criação da Secretaria de Saúde dos (as) Trabalhadores (as) em Educação.
2009	- 1º Seminário Nacional sobre Saúde dos Trabalhadores em Educação.
2010	- Dossiê em publicação periódica: Cadernos de Educação, nº 22, com o tema Saúde dos (as) Trabalhadores (as) em Educação.
2012	- Dossiê em publicação periódica: Retratos da Escola, v.6, n.11, sobre Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação.
2013	- Criação do Coletivo Nacional de Saúde; - Realização do Seminário Nacional Condições de Trabalho e Saúde dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação.

Fonte: Gouvêa (2015, p. 211).

Conforme o quadro 02, na linha histórica de ações realizadas pela CNTE para atender à demanda da questão da saúde dos professores, identificou-se que, em 2005, no 29º Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, foi criado o "Coletivo de Condições de Trabalho e Saúde" e, em 2008, no congresso seguinte, foi criada a Secretaria de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação. A secretaria criada pela CNTE, para tratar das questões referentes à saúde dos trabalhadores da educação, decorre do início da problematização do tema saúde/adoecimento dos professores e demais trabalhadores da educação e, da publicação da primeira pesquisa da CNTE, em 1999 (GOUVÊA, 2015).

Outro aspecto tratado pela CNTE foi o da formação sindical. À medida que a problematização da saúde/adoecimento docente foi sendo tratada de forma mais sistematizada pela entidade sindical, a questão da formação fazia-se presente. Presencia-se, neste contexto, a necessidade de se avançar nas discussões que envolvem a valorização dos profissionais da educação e um repensar do próprio papel da escola (GOUVÊA, 2015). Saratt (2010, p.13) esclarece que o

objetivo da formação política e sindical realizada no âmbito da CNTE é o fortalecimento da ação sindical no campo da saúde do trabalhador.

Uma das estratégias utilizadas pela CNTE para a formação sindical, além da publicação dos resultados das pesquisas, foi a de elaboração de dossiês em suas publicações periódicas, como pode ser observado nos anos de 2010 e 2012. A primeira publicação corresponde aos Cadernos de Educação, cuja edição tratou da Saúde do Trabalhador em Educação e, a segunda, o dossiê publicado na revista Retratos da Escola, com o tema "Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação". (GOUVÊA, 2015).

Segundo Gouvêa (2015), o Dossiê em publicação periódica: Cadernos de Educação, nº 22, com o tema Saúde dos (as) Trabalhadores (as) em Educação, publicado em 2010, resultou de debates que aconteceram no evento realizado pela CNTE, em novembro de 2009, em Brasília, chamado I Seminário Nacional sobre Saúde do (a) Trabalhador (a) em Educação, objeto de discussão anterior. Já o Dossiê em publicação periódica: Retratos da Escola, v.6, n.11, sobre Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação, publicado dois anos depois, foi coordenado pela ESFORCE (Escola de Formação da CNTE).

Conforme o editorial da referida publicação, o dossiê aprofunda o tema "[...] a partir de abordagens que o situam no cenário brasileiro e internacional [...] problematizando as macro questões sobre a valorização, mas, sobretudo, verticalizando a análise de estudos e pesquisas sobre condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação." (DOURADO, 2012, p.297). Além do exposto, em 2013 houve a criação do Coletivo Nacional de Saúde e a realização do Seminário Nacional Condições de Trabalho e Saúde dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação.

A inclusão do tema saúde/adoecimento e condições de trabalho dos trabalhadores da educação nas políticas educacionais de valorização dos profissionais da educação iniciou-se em 2010. Neste ano, houve a introdução do tema nos debates da 1ª Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2010 e, posteriormente, na 2ª Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2014. A este respeito, a autora ratifica:

> Na Conae 2010, o tema foi incluído nos debates referentes à formação e valorização dos profissionais da educação (Eixo IV). Tratou-se de registrar, no documento final da referida Conferência, os problemas da profissão relacionados à desvalorização e insatisfação profissional dos professores e, também, o registro sobre a questão da Síndrome de Burnout entre os professores, bem como o alto índice de absenteísmo. [...]

> Na CONAE 2014, conforme registrado em seu documento final, o Eixo VI, foi dedicado a valorização dos profissionais da educação, formação, remuneração, carreira e condições de trabalho (GOUVÊA, 2015, p. 228).

Além das conferências nacionais ora apresentadas, Gouvêa (2015) sinaliza que, em 2006, a CNTE protagonizou a inserção do tema da saúde dos profissionais da educação na Internacional de Educação (IE). No bojo dessa discussão, a seguir, apresentaremos os marcos legais que orientam/norteiam os elementos da valorização docente.

4 FORMAÇÃO, CARREIRA, SALÁRIO E CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE COMO ELEMENTOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE: MARCOS LEGAIS[21]

> *A valorização docente, não obstante ser considerada como direito dessa categoria profissional e, minimamente contemplada na legislação educacional, tem sua efetivação enquanto política pública marcada por significativa distância entre o direito instituído e o direito efetivado, expressão das contradições que caracterizam o Estado capitalista.*

APRESENTAÇÃO

O capítulo 4 apresenta os principais instrumentos legais que subsidiam as políticas educacionais de valorização docente, a saber: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Constituição da Bahia (BAHIA, 1989) Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016), Lei do Piso (BRASIL, 2008), entre outras diretrizes e portarias.

4.1 MARCOS LEGAIS

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), principal ordenamento jurídico do país, estabelece princípios fundamentais, direitos e garantias, a organicidade do Estado e dos entes federativos, entre outros aspectos estruturantes da federação. A seção sobre Educação preconiza os princípios norteadores que regem o ensino. Conforme estabelece o artigo 206, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

[21] É importante ressaltar que a década de 1990 foi um período no qual o neoliberalismo se encontrava em ascensão no Brasil, **o que refletiu nas políticas públicas educacionais implementadas nessa década**. Nesse contexto, as propostas neoliberais para o campo educacional seguia uma lógica de mercado, restringido a ação do Estado. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, por exemplo, foi implementada numa conjuntura política essencialmente neoliberal**. A gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) foi marcada por aplicar com maior eficácia as políticas neoliberais no Brasil. O presidente realizou uma série de reformas fiscais, na seguridade social, nas leis trabalhistas, na abertura da economia, educação e na reforma do aparelho do Estado (PIOVEZAN, 2017, grifos nossos).

> VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII – garantia de padrão de qualidade;
> VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Os princípios V e VIII relacionados ao ensino, constitucionalmente previstos, denotam aspectos voltados à valorização dos profissionais docentes, seja para garantir a realização de concursos públicos de provas e títulos e assegurar planos de carreira, como para estabelecer remuneração mínima para os profissionais da educação escolar pública.

As ações de fortalecimento do magistério ganharam visibilidade durante a Conferência Nacional da Educação, em 1994, quando a questão do magistério tomou lugar de prioridade no Acordo Nacional de Educação para Todos. Esta conferência se baseou em três eixos: 1) regime de colaboração, atendido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); 2) parâmetros curriculares nacionais; e 3) salário dos professores (BRASIL, 2000).

Novo avanço político para o sistema educacional brasileiro foi alcançado neste mesmo ano, com o Pacto pela Valorização do Magistério, assinado pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) (BRASIL, 2000).

A partir disso, começaram a ser oferecidas aos profissionais da educação garantias para o desenvolvimento do seu ofício. O Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 estabelece:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III – piso salarial profissional;
> IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI – condições adequadas de trabalho.

Os incisos I, II, III, IV e V denotam aspectos referentes à valorização dos profissionais da educação. Asseguram, portanto, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e

títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial, progressão na carreira; período reservado aos trabalhos extraclasse, incluído na carga horária de trabalho, respectivamente. No inciso VI do Art. 67, a LDB trata acerca das condições adequadas de trabalho. Isso denota a preponderância desta condição para o desenvolvimento da qualidade da educação básica. Não há, no entanto, uma profundidade ao tratar acerca desse elemento da valorização docente.

O piso salarial profissional, por seu turno, foi regulamentado através da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), conhecida como Lei do Piso que, além de estabelecer aspectos remuneratórios, também dispõe sobre a carga horária que deve ser destinada às atividades de interação com os educandos. Em seu Art. 2°, discorre:

> O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
> § 1º - O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.
> [...]
> § 4º - Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

O Art. 214 da Constituição Federal estabelece o Plano Nacional de Educação “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público”:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela EC n. 59/2009)
> I – erradicação do analfabetismo;
> II – universalização do atendimento escolar;
> III – melhoria da qualidade do ensino;
> IV – formação para o trabalho;
> V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
> VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela EC n. 59/2009).

Por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, deixou de ser uma disposição transitória da LDB para se tornar exigência constitucional com periodicidade decenal. O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de junho de 2014, constitui o principal documento balizador das políticas públicas em Educação na atualidade no país. É o articulador do Sistema Nacional de Educação e impõe aos diferentes entes federados a necessidade de se articularem às metas e estratégias estabelecidas para o período 2014-2024. Atualmente vigora a segunda edição do plano.

O atual PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no decênio 2014-2024. O documento é estruturado em quatro blocos: 1) O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, promovendo a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório e, à ampliação das oportunidades educacionais; 2) Um segundo grupo de metas refere-se especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; 3) O terceiro bloco trata-se da valorização dos profissionais da educação; e, 4) O quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.

Segundo Dourado (2017), o PNE representa a centralização de todas as políticas de democratização, universalização e qualidade da educação. Constando de 20 metas, o plano passou por um amplo debate em todo o território brasileiro, envolvendo diversos atores sociais, inclusive, representantes do capital.

Nesta conjuntura, “o PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais” (BRASIL, 2014, p.07). Entre as diretrizes do PNE, algumas se encontram mais diretamente relacionadas aos docentes:

> Art. 2º São diretrizes do PNE:
> I – erradicação do analfabetismo;
> II – universalização do atendimento escolar;
> III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV – melhoria da qualidade da educação;
> V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão com padrão de qualidade e equidade;
> IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
> X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A diretriz IX refere-se à valorização dos profissionais da educação. No tocante a este aspecto, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, grifos nossos) estabelece:

> **Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais de educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> **Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
> **Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
> **Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.[22]

As metas ora apresentadas denotam aspectos voltados à valorização dos profissionais do magistério, seja para assegurar formação inicial e continuada aos docentes, equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, como para assegurar planos de carreira.

Além da legislação apresentada, os elementos da valorização docente podem figurar em instrumentos direcionados a subgrupos específicos. É o que ocorre com os planos estaduais e municipais de educação, abrangendo exclusivamente os professores vinculados aos respectivos entes federados, bem como portarias e/ou decretos em âmbito federal.

Nesta perspectiva, a meta 17 do Plano Estadual de Educação – PEE do Estado da Bahia (BAHIA, 2016) dispõe sobre a valorização docente no tocante a:

> Meta 17: Valorização dos docentes das redes públicas da Educação Básica em conformidade com o conjunto de medidas regulamentares à disposição constitucional que pressupõe Planos de Carreira definidos em lei, ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada.

[22] Vale ressaltar que, de acordo com o relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE/2018, feito pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2018), as metas estabelecidas pelo PNE estão longe de serem concretizadas em sua totalidade. Somente a meta 13, que se refere à titulação dos professores do ensino superior, foi efetivamente cumprida.

Em suas estratégias, dispõe sobre o incentivo a implementação de política de atenção à saúde para os profissionais da educação:

> Estratégias:
> 17.1) incentivar a implementação de política de atenção à saúde para os profissionais da educação, com ênfase na prevenção de doenças decorrentes do trabalho, destacando as relacionadas com a saúde vocal, a saúde mental e os distúrbios osteomusculares, por meio de medidas de promoção da saúde, numa perspectiva biopsicossocial e com ações intersetoriais de saúde, educação e assistência social;
> 17.2) incluir, nos cursos de formação continuada de professores, a temática Educação para a Saúde, com foco na saúde do trabalhador da educação;
> 17.3) observar os resultados do acompanhamento, a ser feito pela União, do avanço salarial dos profissionais da educação pública do Estado, considerando os indicadores apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, com a finalidade explícita da gestão da política salarial;
> 17.4) articular, em conjunto com a União, a implementação de políticas de valorização dos profissionais do Magistério;
> 17.5) estimular as redes públicas de Educação Básica para instituírem o acompanhamento pedagógico dos profissionais iniciantes (BAHIA, 2016).

Ainda em âmbito estadual, a Constituição da Bahia (BAHIA, 1989) também discute sobre a valorização docente. O capítulo XII, que trata sobre a educação, dispõe:

> Art. 256 - A valorização dos profissionais do ensino será garantida, na forma da lei, pelos planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.*
> * Redação dada pela Emenda à Constituição Estadual nº 07, de 18 de janeiro de 1999. (Texto original em adendo).

O artigo 256 da Constituição da Bahia denota aspectos voltados à valorização dos profissionais do magistério, seja para assegurar planos de carreira para o magistério público, garantir o piso salarial profissional e o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Um ponto que merece destaque, nessa conjuntura, é a cisão entre o direito instituído e o direito efetivado. A valorização docente, não obstante ser considerada como direito dessa categoria profissional e, minimamente contemplada na legislação educacional, tem sua efetivação enquanto política pública marcada por significativa distância entre o direito instituído e o direito efetivado, expressão das contradições que caracterizam o Estado capitalista.

Árduas são as lutas travadas pela classe trabalhadora, em diferentes contextos e tempos históricos, para fazer com que o direito não esteja presente, apenas, na letra da lei, mas também que constitua um efetivo instrumento de garantia da dignidade humana do/no

trabalho. É no bojo de tais considerações que se põe a discussão da valorização docente como direito, passível de ser demandada enquanto política do Estado – política pública, portanto, suscetível aos interesses da classe que detém o poder do Estado. Daí justifica-se as contradições, o esvaziamento e o descumprimento das leis que asseguram a valorização da classe trabalhadora docente. No bojo dessa discussão o capítulo, a seguir, preconiza acerca das Fases da Carreira Docente.

5 AS FASES DA CARREIRA DOCENTE

> *A docência também carrega em seu âmago a relação da formação e do desenvolvimento profissional. Os sujeitos que a exercem formam-se através da experiência, dos saberes historicamente construídos e adquiridos antes da entrada na profissão e no decorrer da carreira, que traz traços de um percurso profissional carregado de experiências, rupturas e sentimentos diversificados (FERREIRA, 2014, p. 41).*

APRESENTAÇÃO

O capítulo 5 discorre acerca das fases da carreira dos professores, apresentando suas principais características e especificidades. O capítulo preconiza que o ciclo profissional docente revela-se como um processo complexo e que as fases da carreira não devem ser tomadas como estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética, material e histórica. O desenvolvimento profissional é tido como um fenômeno processual que sofre influências externas de cunho pessoal, profissional e contextual, composta por mudanças, oscilações, descontinuidades e regressões. Daí justifica-se o fato das fases da carreira docentes não serem estanques e/ou lineares (FERREIRA, 2014).

5.1 O CICLO PROFISSIONAL DOCENTE

Apanhar o adoecimento da classe trabalhadora docente como objeto de pesquisa implica sistematizar e compreender as fases da carreira docente. Isso porque, a docência é uma construção e, investigar esse fenômeno, requer apreender aspectos da realidade do cotidiano docente que só é possível na relação/tensão com outros elementos dessa mesma realidade.

Ferreira (2014) apreende o fenômeno das fases da carreira docente. Respaldada por Huberman (1992), preconiza que apesar dos profissionais docentes vivenciarem as mesmas etapas, estas não são fixas. De acordo com Ferreira (2014, p. 42, grifo nosso):

> Para o autor [Huberman (1992)], na entrada da carreira, os professores passam pela fase de sobrevivência, referenciada como o choque com o real e de descoberta, sendo o entusiasmo inicial. Na fase de estabilização, o docente passa a tomar consciência da sua função e responsabilidade, é a fase do comprometimento definitivo (entre quatro e seis anos da carreira). Essas primeiras fases são consideradas o período de socialização profissional dos professores. A terceira fase é de diversificação ou experimentação, em que estes docentes lançam-se sobre experiências pessoais; na fase posterior, ao pôr-se em questão, eles examinam a sua eficácia enquanto docentes e buscam uma situação profissional estável. Na seguinte,

> fase de serenidade e distanciamento afetivo, os professores se mostram menos preocupados com os problemas cotidianos da sala de aula e vão produzindo um distanciamento afetivo com relação aos alunos. Na fase de conservantismo e lamentações, trata-se da fase das queixas não construtivas, da negatividade quanto ao sistema de ensino e dos seus componentes. A última fase, o desinvestimento, caracteriza-se como sendo a fase do recuo e da interiorização, a preparação para a aposentadoria.

Ferreira (2014) ainda sintetiza as fases estabelecidas por Huberman (1992)[23], como ilustrado a seguir:

Quadro 03: Fases da Carreira Docente: Modelo de Huberman (1992)

ANOS DE SERVIÇO	FASES DA CARREIRA
1-3	**Entrada** / Tecteamento ↓
4-6	**Estabilização** / Consolidação de um repertório pedagógico ↓ ↓
7-25	**Diversificação** / "Activismo" → Questionamento ↓ ↓
25-35	**Serenidade** / Distanciamento afetivo → Conservadorismo ↓
35-40	**Desinvestimento** (Sereno / amargo)

Fonte: Ferreira (2014, p. 43).

De acordo com a autora, Huberman (1992) estabelece cinco fases da carreira docente: entrada, período de sobrevivência, de descoberta (1-3 anos); estabilização, o docente passa a tomar consciência da sua função e responsabilidade, consolidando seu fazer pedagógico (4-6 anos); diversificação, os docentes lançam-se sobre experiências pessoais, examinam a sua eficácia enquanto docentes e buscam uma situação profissional estável (7-25 anos); serenidade e

[23] Huberman (1992) aplica seu estudo sobre o ciclo de vida profissional a professores do ensino secundário, na Suíça, baseado na experiência docente.

distanciamento afetivo, os docentes mostram-se mais maduros ao lidar com as problemáticas desenhadas no âmbito profissional e vão produzindo um distanciamento afetivo concernente aos alunos (23-35 anos); e, desinvestimento, caracteriza-se como sendo a fase do recuo e da interiorização (35-40 anos). Coadunando com o exposto, Cardoso (2017) estabelece:

> [...] a fase de entrada na carreira ou a fase do *tateamento* corresponde aos três primeiros anos da docência. Essa fase é caracterizada pela "sobrevivência" e pela "descoberta". [...] Já o aspecto da "descoberta" relaciona-se ao entusiasmo do professor diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia em sua profissão e que estão atreladas à experiência de se sentir responsável por uma turma ou por se sentir como um membro de um grupo. O autor destaca ainda que esses dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta permite suportar o aspecto da sobrevivência. A fase da *estabilização* corresponde ao período entre 4 a 6 anos de carreira, caracterizada pelo comprometimento definitivo na docência e, ainda, como uma fase de tomada de responsabilidades. A fase da *diversificação* e a fase do *questionamento* ocorrem no mesmo período, qual seja entre 7 a 25 anos de carreira. No entanto, a primeira é marcada pela quebra da rigidez pedagógica (quando o professor começa a fazer experimentações) enquanto a segunda é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão. Já no período entre 25 a 35 anos de carreira, ocorre a fase da *serenidade* e *distanciamento afetivo*, identificadas por características que vão ao encontro do nome que a define. Neste mesmo período observa-se, também, a fase do conservadorismo, marcada pelo distanciamento das lamentações frente à profissão. Por último, a fase do *desinvestimento*, que ocorre entre 35 a 40 anos de docência, quando os professores se afastam da profissão e dedicam o seu tempo mais a si próprios (CARDOSO, 2017 p. 4289-4290, grifos do autor).

O ciclo profissional docente revela-se, assim, como um processo complexo. Em seus estudos, Huberman (1992) classificou as fases/etapas de acordo com os anos de carreira, lembrando que estas não devem ser tomadas como estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética: entrada na carreira (um a três anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo (ROSSI; HUNGER, 2012).

O desenvolvimento profissional é tido como um fenômeno processual que sofre influências externas de cunho pessoal, profissional e contextual, composta por mudanças, oscilações, descontinuidades e regressões. Daí justifica-se o fato das fases da carreira docentes não serem estanques e/ou lineares (FERREIRA, 2014).

Ferreira (2014) dialoga com outros autores que também investigaram o ciclo profissional dos professores, a exemplo de Marcelo Garcia (1999), Bolívar (2002), Gonçalves (1992), entre outros. Conforme a autora, Marcelo Garcia (1999) analisa a teoria de Huberman (1992), preconizando que não há linearidade nas fases e não são experenciadas tal-qualmente. Bolívar (2002, p. 75-76), por seu turno, amplia a visão de carreira como sucessão de etapas de ascensão no trabalho esclarecendo que o ciclo de vida dos professores,

> [...] pode ser compreendido a partir da carreira profissional e associado ao desenvolvimento da vida no trabalho. O conceito de carreira é um dispositivo analítico formulado pelos sociólogos da Escola de Chicago, particularmente pela obra de Hughes (1958: 63). [...]. O curso profissional pode ser descrito pelo sujeito retrospectivamente ou antecipar aquilo que se espera – e, por isso mesmo, não se restringe às trajetórias profissionais associadas à ascensão no trabalho, contemplando também a experiência da vida como um todo.

Conforme o autor, a carreira docente é constituída pela dimensão objetiva e subjetiva, ou seja, "acontecimento da vida em geral - pessoal e profissional. A carreira funciona como um dispositivo de socialização de um contexto institucional composto por normas e prescrições e a evolução da carreira pode apresentar retrocessos e descontinuidades" (FERREIRA, 2014, p. 44).

Ferreira (2014) dialoga ainda com os achados de Gonçalves (1992). Ao analisar a investigação do referido autor, Ferreira (2014) sintetiza as cinco fases propostas, chamando-nos atenção em relação à mudança de postura, de atitude profissional que as mulheres sofrem, resultantes de acontecimentos relativos à vida particular, como a experiência da gravidez, do casamento, nascimento e criação dos filhos, dentre outros fatores. As fases/etapas da carreira profissional estabelecidas por Gonçalves (1992) foram sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 04: Fases da Carreira Docente: Modelo de Gonçalves (1992)

ANOS DE EXPERIÊNCIA	**ETAPAS / TRAÇOS DOMINANTES**
1-4	**O "início"** (Choque do real, descoberta) ↓
5-7	**Estabilização** (Segurança, entusiasmo, maturidade) ↓ ↓

8-15	**Divergência (+)** (Empenhamento, entusiasmo) ↓	**Divergência (-)** (Descrença, rotina) ↓
15-20/25	**Serenidade** (Reflexão, satisfação pessoal) ↓ ↓	
25-40	**Renovação do "interesse"** (Renovação do entusiasmo)	**Desencanto** (Desinvestimento e saturação)

Fonte: Ferreira (2014, p. 45).

A proposta de Gonçalves (1992) tem similaridade com as investigações de Huberman (1992), salve algumas especificidades. As investigações destes dois pesquisadores descrevem as etapas da carreira vivenciadas pelos professores, em duas realidades europeias. Nesta perspectiva, Ferreira (2014, p. 47-48) salienta:

> É fato que essas etapas não ocorrem de modo tão linear como parecem. Acredito que cada pessoa vivencia essas etapas de modo diferente. Como podemos observar nos relatos de professoras, por exemplo, que afirmam que o desenvolvimento profissional muda após uma gravidez e o nascimento de um filho, no entanto, isso acontece em consonância com as experiências pessoais. Assim, após serem atingidas pelo mal-estar docente; as vivências dessas etapas também sofrem mudanças. Portanto, considerando essas questões que influenciam no desenvolvimento profissional e também a questão de gênero no Brasil, que diferenciam o tempo da carreira para homens e mulheres, tanto o modelo Huberman quanto o de Gonçalves não se aplicam para pensarmos numa carreira brasileira.

Com base nisso, Ferreira (2014) apresenta uma demonstração de como estas etapas da carreira poderiam ser no Brasil para professores da educação básica, partindo dos modelos anteriores.

Quadro 05: Fases da Carreira Docente FEMININA: Modelo de Ferreira (2014)

ANOS DE EXPERIÊNCIA	PERÍODOS
1-5	**Iniciação** ↓
5-8	**Estabilização** ↓

8-15	**Variação** (+ ou -) ↓
15-18	**Examinação** ↓
18-20	**Serenidade** ↓
20-25	**Finalização**

Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

Quadro 06: Fases da Carreira Docente MASCULINA: Modelo de Ferreira (2014)

ANOS DE EXPERIÊNCIA	**PERÍODOS**
1-5	**Iniciação** ↓
5-8	**Estabilização** ↓
8-14	**Variação** (+ ou -) ↓
14-22	**Examinação** ↓
22-25	**Serenidade** ↓
25-30	**Finalização**

Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

Iniciação é período de entrada na carreira docente. O docente sente-se insegura quanto ao desenvolvimento do seu trabalho. Sente os impactos da realidade concreta da vida laboral. As

primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram. O aparecimento de dilemas é contínuo e também maior assimilação dos problemas, lamentação, angústia, cansaço, reclamações, fragilidade emocional, desilusão, insegurança etc. O professor vai modificando-se à medida que sofre também as pressões externas e se mostra muito vulnerável ao mal-estar docente, ao sofrimento psíquico e ao abandono da profissão (01-05 anos). Corroborando com estes apontamentos, Cavaco (1999) investigou o desenrolar da vida pessoal e profissional de docentes. A autora apresenta como principais constatações que o início da carreira representa insegurança, instabilidade, caracterizando-se, especialmente, como fase de sobrevivência.

Conforme Ferreira (2014), a segunda fase é marcada pela estabilização na carreira. O docente sente-se seguro, confiante e age com segurança frente às problemáticas desenhadas no ambiente laboral. Há uma maturidade pedagógica e flexibilidade (Entre 06 e 08 anos).

O terceiro período é marcado pela variação experenciada pelos docentes, ora positivas, ora negativas (Período: 08-14/homens e 08-15/mulheres). Nos dizeres de Ferreira (2014, p. 49):

> O professor varia seu estilo e métodos de ensinar e avaliar, de relacionar-se com os alunos etc., ou seja, a forma de desenvolver o trabalho docente. Existe uma diversificação: maior empenho e entusiasmo para crescer profissionalmente e a busca pela valorização profissional, mas há também a rotina e o cansaço que levam a uma espécie de "saturação". As experimentações são intensas, a motivação também e há a busca de novos desafios e posições no âmbito da educação.

Examinação é o período marcado pelos questionamentos sobre a carreira e as realizações positivas e negativas. Autoexaminação ligada mais aos aspectos negativos da carreira. (Período: 14-22/homens e 15-18/mulheres). A serenidade é o período marcado pela tranquilidade e maturidade no desenvolvimento profissional dos docentes. Há, ainda, um declínio afetivo entre professores e alunos (Período: 22-25/homens e 18-20/mulheres). No que concerne esta fase, Ferreira (2014, p. 50) assevera:

> Aspectos da experiência afloram demasiadamente e juntamente o *habitus* professoral que vinha sendo construído desde a entrada na carreira. Observa-se menos preocupação com o desenvolvimento das atividades e maior segurança com as mesmas. Os professores estão mais maduros, apresentando-se como menos vulneráveis à avaliação que os outros fazem dele. É nessa etapa, que antecede o final da carreira, que ocorre, também, declínio afetivo entre o professor e os alunos, ou seja, um afastamento que pode ser ocasionado à diferença de idade (professor mais velho e alunos mais jovens) que, pode provocar as diferenças culturais, não proporcionando o diálogo entre ambos.

O último período são os anos finais da carreira frente à aposentadoria; período esperado por uns e lamentado por outros (Finalização - Período: 25-30/homens e 20-25/mulheres). O fim da carreia é caracterizado por uma tendência de desinvestimento profissional, saturação e desencanto para uns e por uma renovação de interesse para outros (FERREIRA, 2014).

O levantamento bibliográfico realizado por Cardoso (2017) apontou que, no que concerne as fases da carreira docente na literatura brasileira, há uma carência significativa de pesquisas sobre o ciclo de carreira docente e uma necessidade de se olhar a carreira por um viés, que seja mais amplo e que ultrapasse esse movimento marcado por etapas: início (busca), meio (estabilidade) e fim(reclusão), uma vez que podemos encontrar professores com significativo tempo de carreira e ainda em momento de ascensão. Indicou também que há linhas de força que coexistem nos momentos de transição de uma fase para outra. E ainda que existe um ciclo de carreira que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo, ou seja, cada professor vivencia e sente as fases da carreira de forma singular, a partir do seu contexto social e da sua singularidade, mas há nessa trajetória pontos de intercessão pelos quais todos passarão, o que torna o ciclo algo coletivo.

Cardoso (2017) ainda estabelece que na realidade brasileira, a fase do desinvestimento acontece prematuramente em função das precárias condições de trabalho como, por exemplo, os baixos salários, a dupla e até tripla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais e humanos nas escolas, intensificação e flexibilização do trabalho, entre outros aspectos, são elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira e sejam acometidos pelo adoecimento e sofrimento psíquico. Além disso, muitos professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem logo no início da carreira. No bojo dessa discussão, a seguir, apresentaremos o capítulo “Condições de trabalho docente”.

6 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

> *[...] as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s/p).*

APRESENTAÇÃO

O capítulo 6 discorre sobre a multiplicidade de conceitos referentes às condições de trabalho dos professores, apresentando-as conceitualmente a partir do olhar de teóricos que investigam o trabalho docente, como Tardif e Lessard (2009) e Oliveira e Assunção (2010). O capítulo ainda dispõe acerca dos componentes/aspectos constitutivos e fatores associados às condições de trabalho dessa categoria profissional.

6.1 MULTIPLICIDADE DE CONCEITOS, COMPONENTES E FATORES ASSOCIADOS

Para discutir acerca da categoria teórica "condições de trabalho docente" é necessário levar em consideração que esta resulta de uma organização social cujas bases econômicas são reguladas pelo modo de produção capitalista e, portanto, derivam da forma de organização do trabalho no capitalismo (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Migliavacca (2010) preconiza que tal "expressão alude aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor" (MIGLIAVACCA, 2010, p. 01).

Isso aponta a exigência de contextualização histórica e material para tratar dos conceitos relacionados às condições de trabalho docente. Assim, compreender este fenômeno, nos exige um olhar de totalidade, compreendê-lo em sua historicidade. O que implica buscar apreender as tensões e contradições que estão na realidade que a produziu e que a move, marcadamente, mediado e perpassado pelas relações capitalistas.

Pereira Junior (2017) identificou uma multiplicidade de conceitos ao tratar acerca do termo condições de trabalho docente. O autor esclarece que esta categoria teórica não se apresenta de forma unívoca na pesquisa científica. A multiplicidade de definições, apontadas pelo autor, são apresentadas em diversas pesquisas, dentre as quais, citamos Caldas (2007), Tardif e

Lessard (2009), Oliveira e Assunção (2010), Purin (2011), Oliveira e Vieira (2012), Barros (2013), Nardi e Scheneider (2014), Souza e Sousa (2015), entre outros. Assim, Tardif e Lessard (2009) salientam que as condições de trabalho docente são as variáveis que permitem descrever dimensões quantitativas do ensino (tempo de trabalho, número de alunos por turma, salário). Tais características "servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo" (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 111). Ao investigar a literatura estadunidense, Pereira Junior (2017, p. 81-82, grifos do autor) assevera que:

> [...] o estudo *The Workplace Matters: teacher quality, retention, and effectiveness*, desenvolvido por Susan Moore Johnson da Universidade de Harvard, considerou condições de trabalho uma necessidade para o professor desenvolver as atividades de ensino. Caso as condições fossem deficientes ou precárias, nem mesmo os docentes dotados dos conhecimentos e das habilidades necessárias para lecionar seriam efetivos ao ensinar. [...] Na obra *Understanding Teacher Working Conditions: A Review and Look to the Future*, os autores Barnett Berry, Mark Smylie e Ed Fuller (2008) apontaram a inexistência de entendimento comum entre os pesquisadores sobre "condições de trabalho" dos professores.

Caldas (2007) contribui na mesma perspectiva, apresentando seu entendimento acerca das condições de trabalho docente. Segundo a autora, trata-se "do conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola" (p. 77). Oliveira e Vieira (2012) evidenciam a complexidade e diversidade de elementos que constituem as condições de trabalho docente. Segundo estabelecem:

> As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, pré-escolas, creches e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de aluno por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p.157).

Conforme Pereira Junior (2017), os componentes das condições de trabalho docente são diversificados tanto em termos da quantidade quanto da especificidade das dimensões. Diferem também em relação à unidade analítica, ou seja, as características investigadas

podem se referir ao professor, à sala de aula, à escola ou ao ente federado. Segundo o autor, foram registradas mais de uma centena de denominações de aspectos componentes das condições de trabalho docente. Esses aspectos variam desde itens mais específicos, até dimensões mais complexas e se referem a diferentes unidades analíticas. Os itens das condições de trabalho dos professores são categorizados no quadro a seguir:

QUADRO 07: Componentes das condições de trabalho docente

CATEGORIAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	
1) Condições ambientais	Refere-se ao conjunto de aspectos do local de trabalho dos professores relacionados à sensação térmica e à ocorrência de ruídos e/ou barulhos. Fizeram parte desta categoria: acústica; ruídos; calor; temperatura; poluição sonora; ventilação; umidade.
2) Infraestrutura	Trata-se da verificação da existência e/ou da avaliação das condições em que se encontram os distintos espaços físicos e/ou serviços básicos disponibilizados nas escolas. Foram registrados os itens: biblioteca; condições da escola; condições da sala de aula; condições estruturais; espaço físico; laboratório; local para descanso; instalações físicas; características físicas do ambiente; mobiliário.
3) Equipamentos e materiais didáticos	Relaciona-se aos insumos de que os professores necessitam para desenvolverem as atividades de docência. Esta categoria contemplou: equipamentos; internet; livro didático; materiais didáticos; condições materiais; computadores; quadro branco.
4) Relações interpessoais	Refere-se ao conjunto de interações dos docentes, sejam com os colegas de trabalho, os alunos, os pais de discentes ou a direção. Englobou os seguintes itens: convívio social com alunos; convívio social com colegas de trabalho; chefia; falta de diálogo; indisciplina dos alunos; interesse dos alunos; interação entre professores; relacionamento com os alunos; relacionamento com os colegas; relacionamento com a direção; relacionamento com os pais de alunos; relações de trabalho; relações interpessoais; conflitos com supervisores; hierarquia; trabalho coletivo; autonomia.
5) Clima escolar	Contempla os quesitos associados à percepção dos sujeitos sobre a ambiência e os comportamentos presenciados nas escolas. Enquadraram-se nesta categoria: violência; imagem da escola; agressividade dos alunos; ambiente escolar; clima escolar.
6) Carga de trabalho	Contempla o conjunto de critérios capazes de denotar a intensidade de trabalho desenvolvido pelos professores. Figuraram nessa lista: número de aulas ministradas; número de

	escolas em que trabalham; quantidade de turmas; quantidade de turnos em que trabalham; quantidade de professores nas escolas; realização de outra atividade remunerada; trabalhar em outra escola; sobrecarga de trabalho; tamanho da turma; presença de alunos com necessidades especiais; carga horária; jornada de trabalho; horas de trabalho fora da escola.
7) Remuneração e plano de carreira	Refere-se aos aspectos formais do tipo de vínculo profissional do docente. Enquadraram-se os seguintes itens: plano de carreira; regime de trabalho; contrato de trabalho; questões trabalhistas; vínculo; remuneração; salários.
8) Organização do tempo	Relaciona-se ao quadro de distribuição do tempo de trabalho de acordo com as atividades. Fizeram parte desta categoria: tempo em sala de aula; tempo para preparo das atividades; tempo para recreio; organização para o trabalho; organização dos horários; intervalo entre aulas.
9) Suporte institucional	Refere-se ao conjunto de ações ou instrumentos fornecidos pelas escolas ou pelos entes federados visando apoiar e aprimorar o trabalho docente. Contemplou os seguintes itens: serviço de apoio ao professor; recursos humanos; planejamento curricular; equipe de trabalho; capacitação; aprimoramento e desenvolvimento; pessoas qualificadas para coordenar; professor de apoio especializado; lógica organizacional.
10) Outros	Trata-se de uma categoria residual. Engloba itens como: estado geral de tensão; facilidade de deslocamento; formação; idade; insalubridade; modalidade de ensino; nível de ensino; política de formação; qualidade de vida global; residência no município; tempo de serviço; turno de trabalho.

Fonte: Pereira Junior (2017, p. 85-86, grifos nossos).

Observa-se que, no item 07, o autor estabelece os aspectos “remuneração e plano de carreira” e, no item 10, cita “formação e política de formação” como sendo elementos das condições de trabalho docente, divergindo de nosso entendimento de que estes itens tratam-se de categorias das políticas educacionais de valorização docente, as quais, ora apresentadas neste estudo, são: formação (inicial e continuada), carreira, salário e condições de trabalho e saúde.

Pereira Junior (2017) aponta que os componentes das condições de trabalho docente, discriminados no quadro anterior, constituem duas dimensões mais amplas. Segundo o autor:

> A primeira é a *infraestrutura e condições ambientais*, abarcando o conjunto de elementos das escolas que permitem ao professor realizar o seu trabalho com os estudantes. Incluem-se os aspectos associados à estrutura predial e de funcionamento (instalações elétricas e hidráulicas, disponibilidade de salas, laboratórios e biblioteca), à disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos e à adequação do ambiente de trabalho (estado de conservação da escola, níveis adequados de ruído e iluminação, qualidade do ar). A segunda relaciona-se à *organização do trabalho escolar*. [...]. Abrange as atividades e a forma como são

> discriminadas, a divisão dos tempos, os ritmos determinados, a distribuição das tarefas e competências, bem como as relações de hierarquia que refletem relações de poder (PEREIRA JUNIOR, 2017, p. 87-88, grifos do autor).

Na literatura estadunidense, entretanto, o leque das características das condições de trabalho docente se amplia consideravelmente. Essa ampliação ocorre em função dos vários aspectos envolvidos no ambiente laboral do professor (PEREIRA JUNIOR, 2017). Johnson (2006), por exemplo, identificou sete dimensões das condições de trabalho: 1) As características físicas das construções, equipamentos e recursos, que servem como plataforma necessária para o trabalho dos professores; 2) As estruturas organizacionais, que definem as posições formais dos professores e como se relacionam com os outros atores na escola (autoridade, carga de trabalho, autonomia e supervisão); 3) As características sociológicas, que moldam a sua experiência de trabalho, incluindo seus papéis, status e as características dos alunos e de seus pares; 4) As características políticas da organização, que diz respeito às oportunidades dos professores de participar de decisões importantes; 5) As características culturais da escola, referente à influência do local de trabalho em suas interpretações sobre o que fazem e o seu comprometimento (valores, tradições e normas); 6) As características psicológicas do ambiente, que são passíveis de sustentá-los ou esgotá-los pessoalmente, incluindo o significado do que fazem no dia-a-dia e as oportunidades para buscar o aprendizado e crescimento profissional; e, 7) As características educacionais, que englobam os aspectos relacionados às políticas de currículos e avaliações. De modo geral, evidencia-se que os elementos constitutivos das condições de trabalho docente também não se apresentam de forma unívoca na literatura científica.

Além de apresentar os itens que compõem as condições de trabalho dos professores, Pereira Junior (2017) apresenta, ainda, alguns fatores associados às condições de trabalho desses profissionais. Assim como os componentes ora apresentados, os fatores associados às condições de trabalho dos professores também foram categorizados. Como exposto no quadro a seguir:

QUADRO 08: Fatores associados às condições de trabalho docente

FATORES ASSOCIADOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

1) Condições físicas	Refere-se aos agravos à saúde dos professores que se manifestam fisicamente. Incorpora os itens: adoecimento; condições de saúde; doenças; distúrbio vocal; desgaste físico; disfonia; dores musculoesqueléticas; problemas osteomusculares; problemas vocais; patologias das pregas vocais; saúde; voz; surdez; transtornos de voz.
2) Condições psicológicas	Relaciona-se aos agravos associados ao estado psicológico e/ou aos sentimentos dos professores. Esta categoria contempla: bem-estar; mal-estar docente; satisfação; motivação para o trabalho; qualidade de vida; qualidade de vida relacionada ao trabalho; estresse; saúde mental; Burnout.
3) Atuação profissional	Associa-se às atividades inerentes à realização do trabalho docente, bem como aos aspectos facilitadores dessa atividade. Fazem parte desta categoria: atuação profissional; ensino de ciências; ensino-aprendizagem; prática profissional; práticas pedagógicas; desenvolvimento das atividades de educação; desenvolvimento profissional; dificuldade de trabalho com jogos em sala de aula; processo de ensino-aprendizagem; trabalho dos professores.
4) Desempenho dos estudantes	Volta-se aos aspectos relacionados à avaliação de aprendizagem dos discentes. Contempla: aprendizagem dos alunos; rendimento dos alunos; IDEB[24]; qualidade do ensino.
5) Rotatividade docente	Trata da verificação da interrupção – temporária ou permanente – das atividades pelos professores. Inserem-se nesta categoria: rotatividade docente; evasão docente; abandono da profissão.
6) Relacionamentos	Refere-se ao conjunto de situações relacionadas à interação dos docentes com os diversos atores envolvidos no cotidiano escolar, inclusive os colegas de trabalho. Abarca itens como: autonomia; indisciplina dos alunos; interação com os alunos; relações; relações com a clientela; clima colaborativo; assédio; agressão; integração na organização; dispersão dos alunos; insatisfação dos alunos; violência.
7) Sobrecarga de trabalho	Relaciona-se ao processo de deterioração de aspectos das condições de trabalho. Engloba os itens: intensificação do trabalho; valorização profissional; progressão continuada; precarização do trabalho; pressão por resultados.
8) Outros	Refere-se a uma categoria residual. Engloba itens como: controle ao tabagismo; dano ao patrimônio; formação inicial; formação continuada; formação político-pedagógica; inovação curricular; ideário inovador; prestígio social; construção de novas práticas.

[24] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Fonte: Pereira Junior (2017, p. 93-94).

Passando para a realidade dos Estados Unidos, Pereira Junior (2017, p. 97) identificou:

> [...] diversos autores (Leithwood, 2006; Johnson, 2006; Berry; Smylie; Fuller, 2008) consideraram as condições de trabalho dos professores um importante requisito para obter êxito nas suas atividades de ensino, para atrair bons profissionais para a carreira e para reter aqueles que nela se encontram. Leithwood (2006, p.5-6) enfatizou que a inadequação das condições de trabalho pode minar todos os esforços centrados nas motivações e nas capacidades dos professores para melhorar a aprendizagem dos alunos. Em tom semelhante, Jonhson (2006, p. 1) salientou a importância de os locais de trabalho oferecer todo o suporte aos professores, de forma que os esforços desses profissionais resultem no seu melhor trabalho com os estudantes e no aumento das chances de permanecer na carreira docente.

Assim, ao contrapor os estudos nacionais e internacionais, o autor identificou duas perspectivas distintas em relação aos fatores associados às condições de trabalho. Na literatura nacional, os estudos voltados à verificação da influência das condições de trabalho nas condições físicas e psicológicas dos professores se destacaram, bem como questões mais amplas como, por exemplo, atuação profissional, desempenho dos estudantes, relacionamentos, entre outros aspectos. O segundo perfil atribui-se a literatura estadunidense que, de forma geral, explicitaram a associação entre as condições de trabalho e a permanência ou a rotatividade dos docentes nas atividades profissionais. Contribuindo com esta perspectiva, Cardoso, Cardoso Júnior e Nunes (2016, p. 15), estabelecem:

> Boas condições de trabalho e bons relacionamentos no ambiente de trabalho são questões essenciais para um desempenho favorável, pois a precarização dessas condições e/ou desses relacionamentos pode gerar problemas de saúde físico e emocional, podendo causar baixa na qualidade de vida, baixa no bem-estar geral e afastamentos dos profissionais de suas funções.

A comunidade científica tem se debruçado a discutir acerca das condições de trabalho docente e sua intrínseca relação com os processos de precarização do trabalho docente. Conforme Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p. 230), a "precarização passou a ser um atributo central do trabalho contemporâneo e das novas relações de trabalho, apresentando múltiplas faces e dimensões". Os autores ainda discutem que a precarização instabiliza e cria uma permanente insegurança e volatilidade no trabalho, fragilizando os vínculos e impondo perdas dos mais variados tipos (de direitos do emprego, da saúde e da vida) para todos os que vivem do trabalho. Tal premissa, discutiremos no capítulo a seguir.

7 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

> *Seria alentador abordar o trabalho como meio de vida e de conquista da dignidade humana. Poder divisar o alívio do esforço/sofrimento no trabalho em face dos avanços tecnológicos e do conhecimento científico na história da humanidade. Contudo, o que se constata no mundo real do trabalho é um distanciamento crescente entre práticas organizacionais e direitos sociais conquistados. É o paradoxo que encerra o trabalho contemporâneo: sua combinação com precarização social, com adoecimento dos indivíduos e destruição ambiental. [...]*
> *Na verdade, a precarização é um processo multidimensional que altera a vida dentro e fora do trabalho (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 230-231).*

APRESENTAÇÃO

O capítulo 7 discute acerca dos processos de precarização do trabalho. O capítulo expõe que tal fenômeno foi desencadeado a partir da década de 1970, momento em que as crises econômicas e as mudanças nas organizações produtivas e na forma de acumulação do capital deram início à corrosão dos direitos sociais e trabalhistas e do Estado de Bem-Estar Social. O capítulo ainda sintetiza as principais medidas neoliberais adotadas pelos governos Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e, apresenta os elementos constitutivos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, sob a égide neoliberal.

7.1 TRABALHO E PRECARIZAÇÃO

Nas últimas décadas, uma das características que impactou a questão do trabalho no capitalismo contemporâneo foi o desenvolvimento dos processos de precarização. A partir da década de 1970, as crises econômicas e as mudanças nas organizações produtivas e na forma de acumulação do capital deram início à corrosão dos direitos trabalhistas e do Estado de Bem-Estar Social instituído no século XX nas economias centrais (PIOVEZAN, 2017).

Segundo Piovezan (2017), o termo trabalho precário é mencionado pela literatura acadêmica para caracterizar as novas condições de trabalho estabelecidas após a crise na década de 1970. Conforme Rosenfield (2011, p. 264), o trabalho precário é o "[...] trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade". Druck (2011, p.

41), por seu turno, estabelece que o trabalho precário está presente "[...] nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, [...] na perda salarial, na fragilidade dos sindicatos". Contribuindo na mesma perspectiva, Alves (2007, p. 114-115) estabelece:

> O que chamamos de processo de precarização do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. [...] A precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A precarização é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital.

Pochmann (2006, p. 60) aponta que a precarização gera a perda de qualidade dos postos de trabalho provocando o "[...] desassalariamento formal, perda de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, jornadas de trabalho mais longas, remuneração oscilante no tempo, múltiplas fontes de rendimentos". Em linhas gerais, nota-se que o fenômeno da precarização do trabalho deu-se a partir dos anos 70 do século XX e, é caracterizado, sobretudo, pela corrosão dos direitos trabalhistas. No Brasil, o fenômeno da precarização do trabalho ampliou-se, notadamente, nos anos de 1990 e 2000, em função das conquistas trabalhistas tardias no país e do avanço de políticas neoliberais. A precarização do trabalho atingiu diversas categorias de trabalhadores, desde aqueles do setor industrial, do setor de serviços e as categorias conhecidas por realizarem um trabalho intelectual, entre as quais, a classe trabalhadora docente (PIOVEZAN, 2017).

Entende-se que a precarização do trabalho docente é marcada por características com conotações negativas no conjunto do exercício profissional. O fenômeno da precarização do trabalho docente pode ser compreendido a partir da sistematização de dois blocos conceituais: 1) os significados caracterizadores – que corroboram com a discussão dos teóricos ora apresentados – e, 2) consequências desse fenômeno – que desencadeiam processos de adoecimento; desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; etc. (MARIN, 2010). A seguir, apresentaremos o levantamento histórico sobre o fenômeno da precarização do trabalho docente no Brasil.

7.2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS

Piovezan (2017) apresenta um levantamento histórico sobre a precarização do trabalho docente no Brasil. Inicialmente a autora apresenta a denominada "Décadas de ouro da profissão docente", período que compreende os anos de 1940 e 1950 "tendo em vista que esses profissionais possuíam prestígio social, salários elevados, jornada de trabalho reduzida e, principalmente, o controle sobre o processo de trabalho ou a liberdade de cátedra" (PIOVEZAN, 2017, p. 23). A autora faz uma contraposição dessa realidade com a atual, apontando:

> [...] as distintas realidades entre o trabalho docente atual e o trabalho docente nos anos de 1940 e 1950 foram consequência de uma série de mudanças concretizadas na educação brasileira, nos últimos 40 anos, abrangendo a extensão do tempo de escolaridade obrigatório, a formação dos professores, o público-alvo que frequenta as escolas, a urbanização etc. (PIOVEZAN, 2017, p. 23).

Piovezan (2017) aponta que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o processo de precarização do trabalho docente se disseminou em todo território nacional em função da necessidade de atender a ampliação de vagas para os estudantes e, consequentemente, expandir a contratação de professores. Assim, o que ocorreu, nesse contexto, foram duas situações antagônicas: os dirigentes ligados ao regime militar ampliaram a contratação dos professores para atender a demanda da ampliação de vagas, entretanto, não tinham a pretensão de manter as condições de trabalho e salariais dos anos dourados da profissão docente. Nesse contexto, a referida autora salienta:

> A expansão da escolaridade obrigatória nos anos de 1970 correspondeu com o projeto do governo militar que aspirou a expansão industrial no país. O percurso da economia brasileira deveria unir o avanço econômico com a política de substituição de importações, e, o avanço educacional com a inserção de jovens e crianças nas escolas para a formação da força de trabalho, inclusive, com o incentivo à formação técnica (PIOVEZAN, 2017, p. 28).

Piovezan (2017, p. 28), inspirada nas discussões de Ferreira Junior e Bittar (2006), preconiza que "as três principais medidas dos militares para articular a expansão das contratações dos professores, conforme a demanda de alunos foi o arrocho salarial, o aligeiramento na formação e nas contratações dos docentes". Nesse contexto, o arrocho salarial esteve intimamente ligado à expansão da escolaridade, "pois no período militar não houve a intenção

de aumentar, concomitantemente, o número de vagas e o salário dos professores" (PIOVEZAN, 2017, p. 30).

Além do arrocho salarial, Piovezan (2017) elenca outras consequências da expansão da escolaridade: a intensificação do trabalho docente, processo que ocorre em função do aumento do número de aulas ministradas e pela redução salarial; flexibilização das formas de contratação; aligeiramento da formação; e, ampliação da contratação de professores com a escolaridade mínima para o exercício da profissão. Costa (2018) também contribui com a discussão apontando que após a expansão do ensino obrigatório de quatro para oito anos, a categoria docente teve suas condições de trabalho e carreira afetadas negativamente.

Em relação às contradições inerentes ao processo de ampliação da escolaridade, Piovezan (2017) ressalta que a reforma no âmbito educacional brasileiro, encabeçada pelos dirigentes do regime militar, não teve o compromisso de ofertar uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, mas, por outro lado,

> [...] podemos concluir que a empreitada do governo militar em prolongar o tempo de escolarização dos jovens foi uma medida que teve por princípio a expansão de vagas para os estudantes sem manter o nível de ensino e as condições de trabalho dos professores como existia nas décadas anteriores. Foi realizada uma reforma educacional que não teve o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para os filhos dos operários ou agricultores, mas uma educação para que o futuro trabalhador obtivesse os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas nacionais ou multinacionais que estavam se instalando no Brasil (PIOVEZAN, 2017, p. 31).

Em relação à precarização do trabalho docente, estabelece a autora:

> [...] a precarização desenfreada do seu trabalho não ocultou a real intenção do governo militar em reduzir os gastos com os recursos humanos e com o custo da educação de modo geral. Foi nesse período, inclusive, que teve início a expansão dos colégios particulares, que tinham como *slogan* oferecer uma educação de qualidade e remuneração mais elevada para os professores.
> Contudo, no final dos anos de 1970, a categoria docente, assim como outras categorias de trabalhadores, deu início aos movimentos que questionavam as condições de trabalho, salariais e o autoritarismo da ditadura militar. Desse modo, os anos de 1980 foram emblemáticos para o engajamento de organizações de docentes em defesa da educação, para a melhoria das condições de trabalho e a reivindicação pelo fim do regime militar (PIOVEZAN, 2017, p. 32, grifos da autora).

Com o fenômeno da precarização, os professores aderiram à luta contra a ditadura em conjunto com os estudantes e demais trabalhadores produtivos. Para Vieitez e Dal Ri (2011, p. 142), ao se perceberem enquanto membros da classe trabalhadora, os professores

começaram a se manifestar e organizar os seus próprios sindicatos, "[...] ou seja, os professores passaram a se socorrer do tipo de organização que os operários de há muito utilizavam". A deterioração das condições de vida e de trabalho da categoria docente impulsionou, como indicam os autores, a participação do magistério em manifestações por melhores condições de trabalho e também pela retomada do Estado de Direito. Nessa perspectiva, Piovezan (2017) destaca que os anos 1980 foram emblemáticos no tocante à luta da classe trabalhadora pelo fim do regime autoritário e a retomado do processo democrático. No que concerne, especificamente, a categoria docente, a autora continua afirmando: "A luta dos docentes tinha como objetivos principais: a gestão democrática da escola; melhorias na carreira e trabalho dos professores; educação gratuita e de qualidade; a ampliação da escolaridade obrigatória, entre outros" (PIOVEZAN, 2017, p. 32). Colaborando com essas discussões, Costa (2018, p. 58) aponta que:

> A categoria docente teve papel importante na resistência contra a Ditadura, e com a redemocratização no início dos anos de 1980 parte de suas reivindicações foram conquistadas, como reajustes salariais, a incorporação da gestão democrática na CF/1988, a fixação de salário base da categoria, além de discussões e avanços em relação a carreira do professor. O que fica evidente, no entanto, é que a Ditadura Militar contribuiu decisivamente com o processo de precarização da educação e do trabalho docente, através do rebaixamento salarial e da formação aligeirada de professores para atender a ampliação da educação básica. Por outro lado, os militares forjaram um forte grupo de opositores ao regime: os estudantes e os professores. Além é claro, de outros movimentos sociais e políticos [...].

A militância e/ou resistência da classe trabalhadora – seja por intermédio dos movimentos sociais ou entidades sindicais – representou uma série de conquista de direitos sociais e trabalhistas nos anos de 1980. Contudo, a partir da década de 1990, uma série de reformas nas legislações trabalhistas, na organização produtiva, do Estado e a adoção do ideário neoliberal corroeram parte dos direitos conquistados nos anos de 1980. É a este respeito que discutiremos a seguir.

7.3 POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Subsistimos em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista. Este se refaz e se rearranja ciclicamente. Toda vez que ocorre uma tendencial queda das taxas de lucro, instaura-se um cenário de crise do capitalismo. A cada crise, o capitalismo se reinventa e busca novas formas para manter a sua hegemonia. O capital é permeado por constantes crises

sem, no entanto, perder sua característica essencial que é a acumulação através da expropriação do trabalho, da extração da mais-valia e da manutenção da propriedade privada dos meios de produção, ocasionando, portanto, a consequente manutenção de uma sociedade organizada em classes sociais: a dos detentores dos meios de produção, do controle do Estado e, portanto do poder; e, outra subalterna, possuidora apenas da sua própria força de trabalho e de onde a primeira extrai por meio da exploração e controle do trabalho sua condição privilegiada (MARX, 1988).

São nessas crises que o capitalismo se fortalece e retoma seu desenvolvimento, buscando, portanto, novas formas de se reestruturar e superar um ponto de crise, estagnação ou desmantelamento, reestruturando as formas de exploração da mais-valia dos trabalhadores. A este respeito, esclarece Frigotto (1995, p. 62): "a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço". O neoliberalismo surge, nessa conjuntura, como estratégia para salvar a economia capitalista no período da crise da década de 1970 (RODRIGUES, 2017). Nessa perspectiva, Piovezan (2017) aponta que os intelectuais Hayek e Friedman inauguraram o pensamento neoliberal. A autora estabelece que,

> A teoria do neoliberalismo surgiu em 1944 entre um grupo de intelectuais que contestavam as intervenções econômicas e os compromissos com as políticas sociais assumidas pelos Estados. O plano *New Deal*, realizado pelo presidente Franklin Delano Roosevelt, nos Estados Unidos, foi um dos programas criticados pelos adeptos do pensamento neoliberal.
> Entre os críticos do Estado provedor, as personalidades mais conhecidas foram Milton Friedman e Friedrich Hayek, sendo o último considerado o pai do neoliberalismo. Em *O caminho da servidão* (1944), Hayek expôs os pensamentos compartilhados entre ele e os integrantes de um grupo, que se reunia em Mont Pèlerin, na Suíça, para debater os novos rumos da economia mundial (PIOVEZAN, 2017, p. 35, grifos da autora).

O ideário neoliberal foi se materializando, tornando-se a alterativa para reduzir o papel do Estado sobre as políticas sociais de Bem-estar Social e as limitações de uma economia rígida. A este respeito, Costa (2018, p. 38-39, grifos da autora) contribui:

> A crise do modelo de Estado de Bem-Estar Social durante os anos de 1970 promoveu a escassez de emprego. A incorporação de novas tecnologias nos processos fabris reduziu a mão-de-obra nos países centrais e comprometeu drasticamente o acesso das novas gerações ao emprego. A meta ou talvez promessa de pleno emprego pretendida pelo *Welfare State* foi seriamente comprometida. As dívidas públicas e privadas haviam crescido drasticamente, a emergência juvenil de 1968 em todo o mundo e a recessão provocada pela alta dos preços do petróleo em 1973-1974 foram sinais contundentes de que a ideia de um Estado mediador civilizador chegara ao fim. Diante desse cenário insólito, as elites passaram a questionar o Estado intervencionista e responsabilizá-lo pela crise que se avizinhava (BEHRING; BOSCHETTI, 2007). O esgotamento da perspectiva keynesiana de um

> Estado forte capaz de regular as relações econômicas, políticas e sociais para gerar crescimento econômico e garantir uma renda básica ao cidadão, deram terreno fértil ao avanço das ideias neoliberais. O momento de crise e o baixo crescimento forneceram condições políticas objetivas para censurar o *Welfare State* e apresentar a concepção de Estado mínimo, no período pós-1970.

As políticas de cunho neoliberal têm os seus primeiros ensaios durante a ditadura de Augusto Pinochet, no Chile. Entretanto, a implementação de tais políticas teve representatividade em nível mundial através de Margareth Thatcher, na Inglaterra, no início dos anos de 1980. As principais medidas adotadas por um governo neoliberal são inspiradas nas ações dos governos Thatcher (PIOVEZAN, 2017). Para ilustrar esta assertiva, Anderson (2000, p. 12) aponta:

> Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente, - esta foi uma medida surpreendentemente tardia -, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 2000, p. 12).

Ataque aos direitos sociais e trabalhistas, privatização, flexibilização, intensificação e, consequentemente, precarização do trabalho referem-se aos principais produtos decorrentes do ideário neoliberal em países de capitalismo avançado. No Brasil, as políticas neoliberais foram sendo disseminadas nos anos de 1990, no entanto, teve seus primeiros ensaios no período do regime militar vivenciado pelo país entre os anos de 1964 e 1985. Uma das primeiras ações adotadas pelos dirigentes do regime militar foi enfraquecer e/ou fragilizar os direitos trabalhistas, concernentes a diversos aspectos, quais sejam: redução salarial, regulamentação da contratação temporária. Essas medidas marcaram o início dos processos de precarização do trabalho no Brasil e, vai ao encontro do enfraquecimento da classe trabalhadora, tornando-a mais "vulnerável aos interesses do capital, em especial, das grandes multinacionais que foram se instalando no país" (PIOVEZAN, 2017, p. 37).

Na década de 1990, com a vitória de Fernando Collor de Mello, as políticas neoliberais foram se intensificando no país com o objetivo de realinhar a política econômica para tentar compensar a estagnação e crise da década de 1980 (PIOVEZAN, 2017). Nessa conjuntura política, Marques (2010) preconiza que em 1989, um ano anterior à posse de Collor, foi firmado nos Estados Unidos um acordo denominado Consenso de Washington que reuniu diversos países de capitalismo central, semiperiférico e periférico, a fim de determinar quais

seriam os novos rumos financeiros internacionais após a crise dos anos de 1970. Assim, o Brasil como signatário desse acordo, implementou as medidas estabelecidas pela cartilha do Consenso, sendo elas: a redução de gastos públicos; a disciplina fiscal; privatizações, abertura da economia; reforma tributária; desregulamentação trabalhista, etc.

Nesta perspectiva, o quadro a seguir sintetiza as principais medidas neoliberais adotadas pelos governos Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer.

Quadro 09: Principais medidas neoliberais adotadas pelos governos democráticos

GOVERNO	PRINCIPAIS MEDIDAS
Fernando Collor[25] **1990 - 1992**	- Criação das Diretrizes Gerais para a Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE); - Confisco das poupanças, o congelamento dos salários, o fim dos subsídios e incentivos fiscais, o lançamento do Plano Nacional de Desestatização; - As reformas realizadas na gestão de Collor podem ser resumidas em dois pontos básicos: redução do tamanho do Estado e abertura da economia.
Fernando Henrique Cardoso **1995 - 2002**	- Manteve em sua agenda "[...] acabar com a inflação, privatizar, reformar a Constituição para flexibilizar as relações entre o Estado e a sociedade, assim como as relações entre capital e trabalho" (TEIXEIRA, 2003. p. 225); - A gestão de Fernando Henrique foi considerada uma das que aplicaram com maior eficácia as políticas neoliberais no Brasil. Nos seus dois mandatos, de 1995 a 2002, o presidente realizou uma série de reformas fiscais, na seguridade social, nas leis trabalhistas, na abertura da economia, educação e na reforma do aparelho do Estado; - Para a abertura da economia nacional em consonância com os interesses dos investidores estrangeiros, as principais ações de Fernando Henrique foram: as privatizações dos bancos estaduais; a concentração e centralização das operações financeiras em um número reduzido de instituições privadas e estatais; a conversão dos bancos estaduais em bancos múltiplos e, por fim, o aumento do número de instituições financeiras internacionais (NAKATANI; SABADINI, 2010);

[25] As investidas do governo de Fernando Collor de Mello foram breves por motivo do seu *impeachment* em 1992. Após a saída de Collor, Itamar Franco assumiu a presidência do Brasil até o ano de 1994 (PIOVEZAN, 2017).

	- Privatizações: As principais empresas privatizadas no decorrer da sua gestão foram a Eletropaulo, Vale do Rio Doce, Telecomunicações Brasileiras (TELEBRÁS), Telecomunicações de São Paulo (TELESP), Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), Banco do Estado de São Paulo (BANESPA), Açominas, entre outras.
Luiz Inácio Lula da Silva[26] **2003 - 2010**	- Deu continuidade ao processo de implementação de reformas neoliberais, financiamentos e abertura econômica para os investimentos estrangeiros no Brasil; - Assim, a continuidade na implementação das medidas conforme a estratégia neoliberal foi efetivada com a reforma da previdência dos servidores públicos, a reforma tributária e a aprovação da lei de falências. A estratégia neoliberal continuou em curso com a unificação e maior liberalização do mercado de câmbio e a retomada das privatizações (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p. 38); - Em relação às privatizações no decorrer do governo Lula, o mais comum nos seus dois mandatos foram as concessões, isto é, acordos firmados entre o governo federal e a iniciativa privada que permitia às empresas a exploração de determinada atividade econômica por um tempo estabelecido em contratos. Entre as principais concessões firmadas nos seus governos, destacamos as da BR-381 Belo Horizonte (MG) – São Paulo (SP), BR-393 Divisa (MG-RJ) – Via Dutra (RJ), BR-101 Ponte Rio-Niterói (RJ) – (ES), BR-153 Divisa (MG-SP) – Divisa (SP-PR), BR-116 São Paulo (SP) – Curitiba (PR), a Hidrelétrica de Santo Antônio e a Hidrelétrica de Jirau. Quanto às privatizações, as principais foram a do Banco do Estado do Ceará e do Banco do Estado do Maranhão.
Dilma Rousseff[27] **2011 - 2016**	- No governo de Dilma Rousseff foi notável o aumento no número de concessões ofertadas pelo governo federal, em especial, em virtude da necessidade do país em atender às exigências de ampliação dos aeroportos para a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Algumas das principais concessões firmadas no governo de Dilma foram: o Campo de Libra; Aeroporto do Galeão; Aeroporto de Confins; Aeroporto de Guarulhos; Aeroporto Viracopos; Aeroporto de Brasília; Porto de Santos; BR-163 Divisa (MT-MS) etc.; - Em 2015, após a vitória da presidente Dilma Rousseff na eleição presidencial de outubro de 2014, algumas medidas

[26] Durante os governos Lula e Dilma, a implementação das políticas neoliberais deram continuidade, sobretudo na macroeconomia. Em contrapartida elas conviveram com outras políticas de Estado que, embora tímidas, ocorreram, como a ampliação das universidades federais e os institutos federais, a descoberta do pré-sal, entre outras ações (COSTA, 2018).

[27] Em 31 de agosto de 2016 foi concretizado mais um processo de *impeachment* em menos de 25 anos no Brasil. Com o afastamento da presidente Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu o poder com a perspectiva de aprofundar as reformas impopulares iniciadas em 2015 (PIOVEZAN, 2017, p. 42).

	consideradas impopulares para a classe trabalhadora foram debatidas e votadas no Congresso Nacional para tentar frear a crise econômica e fiscal no país. As principais medidas referentes aos direitos trabalhistas foram a PL 4330/2004, que dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes, sugerindo a possibilidade da terceirização de atividades fins para as empresas privadas e a Lei nº 13.134, de 30 de dezembro de 2014, que alterou o tempo mínimo para o trabalhador solicitar o auxílio-desemprego e o direito de recebimento do abono salarial; - Cabe destacar, ainda, a criação da Lei nº 13.135, de 17 de junho de 2015, que restringiu o acesso dos cônjuges à pensão por morte do companheiro. Em 2016, foi debatida também, porém sem sucesso, a volta da Contribuição Provisória sobre Movimentações Financeiras (CPMF), extinta em 2007.
Michel Temer **2016 - 2018**	- Entre as reformas propostas pelo novo governo, baseadas no Programa *Uma Ponte para o Futuro*, as principais foram: a reforma da Previdência Social, propondo a idade mínima para a aposentadoria de homens e mulheres aos 65 anos e a contribuição de 49 anos para que o trabalhador tenha direito ao valor integral da aposentadoria e a reforma trabalhista, sugerindo a ampliação da jornada de trabalho em até 12 horas diárias, a divisão das férias em três períodos no decorrer do ano, a expansão dos contratos temporários para 120 dias, entre outras; - Em dezembro de 2016, o governo do presidente Michel Temer aprovou uma das reformas mais rígidas de austeridade fiscal implementada no Brasil. Sem precedentes em outras economias do mundo, o governo brasileiro sancionou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55, que estabeleceu o Teto dos Gastos Públicos pelo período de 20 anos no país, autorizando o aumento dos gastos públicos somente de acordo com a inflação. Caso todas as reformas sejam aprovadas, as medidas propostas pelo governo de Michel Temer representarão o aprofundamento rigoroso da vertente neoliberal no Brasil.

Fonte: Piovezan (2017, p. 38-42).

Nesse contexto, um ponto que merece nossa atenção diz respeito ao atual presidente da república. Após vencer as eleições presidenciais em outubro de 2018, Jair Messias Bolsonaro assume, em 1° de janeiro de 2019, a presidência do Brasil e sua agenda política é uma radicalização daquela executada por Michel Temer. Ao refletir acerca do seu projeto de governo, Antunes (2019, s.p.) assevera: “É o neoliberalismo levado ao limite, com mais privatização, mais concentração de renda, mais enriquecimento das burguesias, mais empobrecimento das classes trabalhadoras, mais informalidade do trabalho, coisa que

Bolsonaro insiste em defender [...]". O sociólogo complementa: "estamos num período de tripé devastador: hegemonia profundamente destrutiva do capital financeiro, uma pragmática neoliberal e uma reestruturação produtiva do capital que, por sinal é permanente". Politicamente, parece não haver dúvida de que será extremamente conservador, protofascista e que em seu ideário podemos caracterizar como profundamente antipopular, antissocial, anticlasse trabalhadora. Bolsonaro deixou claro que vai avançar na informalidade do mundo do trabalho. Seu projeto de carteira de trabalho verde amarela é ultraortodoxo no sentido neoliberal (ANTUNES, 2019).

Corroborando com os apontamentos descritos no quadro anterior, Silva (2014, p. 40) discorre que "[o] neoliberalismo passou a ditar os programas a serem implementados pelos países capitalistas, trazendo em seu bojo, a questão da privatização, enxugamento do Estado, e as políticas fiscais e monetárias". De modo geral, as principais medidas neoliberais que ocorreram no Brasil desde a década de 1990 foram: Privatizações/Concessões - USIMINAS (1991); Companhia Siderúrgica Nacional (1993); Vale do Rio Doce (1997); Eletropaulo (1999); Telebrás (1998); BANESPA (2000); Açominas (1993); Hidrelétrica Santo Antônio (2015); Hidrelétrica do Girau (2015); Banco do Estado do Ceará (2005); Banco do Estado do Maranhão (2004); Campo de Libra (2013); Aeroporto do Galeão (2013); Aeroporto de Confins (2013); Porto de Santos (2015); e, BR-163 Divisa (MT-MS) (2013). Concernentes às Reformas do Estado - Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE) (1990); Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995); Eliminação de incentivos fiscais (agricultura, exportações, importações etc.) (1990); Plano de Ação Imediata (1993); e, Programa Nacional de Desestatização (1990) (PIOVEZAN, 2017).

Além das medidas no âmbito econômico, no contexto da reforma neoliberal do Estado, coube à educação pública um lugar de destaque. Nesta perspectiva,

> [...] a Escola ganhou uma nova caracterização e ficou, em certa medida, refém de intervenções, sobretudo dos organismos internacionais – Banco Mundial e FMI[28] – que impõem condições pautadas no princípio empresarial da eficiência e qualidade para a liberação de financiamentos para a educação dos países "em desenvolvimento". Na visão destes organismos internacionais o processo de expansão da escola não acompanhou a qualidade do serviço prestado e isto teria ocorrido pela incompetência dos profissionais [...].
> As instituições financeiras internacionais, notadamente o Banco Mundial, norteiam suas "orientações" pela lógica do mercado, abordando a questão educacional num sentido estritamente pragmático, ou seja, o de produzir resultados quantificáveis, propondo soluções eminentemente técnico-racionais [...]
> A reforma do Estado visa atender às necessidades do mercado internacional globalizado. O foco principal da orientação dos organismos multilaterais, que no

[28] Fundo Monetário Internacional.

> caso da educação brasileira diz mais respeito ao Banco Mundial que é quem financia projetos, é a desoneração do Estado, apontando para a necessidade de estabelecerem novas funções no sentido de reduzir os gastos públicos e de possibilitar o ingresso gradual da iniciativa privada nas atividades até então de competência estatal, para tanto as privatizações e as PPP[29]. A ideia é que o Estado se desobrigue de manter serviços básicos para a população e que atue somente em áreas tidas, pelo neoliberalismo, como elementares (DERISSO; DUARTE, 2017, 1171-1172).

A escola, a educação e o trabalho docente, nessa conjuntura política, tornam-se reféns das intervenções e determinações dos organismos internacionais, pautados no princípio empresarial, visando atender às necessidades do mercado internacional globalizado, sucumbidos pela lógica do capital. Corroborado com este apontamento, Silva (2014) salienta que os pressupostos do pensamento neoliberal se fazem presentes nas reformulações das políticas públicas de cunho social, notadamente, a educação. Consequentemente, isto implica afirmar que a tônica e predomínio do neoliberalismo vão se fazer presentes também no trabalho docente, desenvolvendo processos de precarização. A seguir, apresentaremos os elementos constitutivos que caracterizam a precarização do trabalho docente sob a égide neoliberal.

7.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Piovezan (2017) elenca os principais elementos constitutivos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, tendo em vista as novas tendências produtivas, financeiras e políticas desenvolvidas após os anos de 1970. São eles: flexibilização do trabalho; intensificação do trabalho; flexibilização nas formas de contratação; arrocho salarial; perda do controle sobre o processo de trabalho; e, aguçamento da alienação. O quadro a seguir, sintetiza os principais aspectos que os caracterizam.

Quadro 10: Elementos constitutivos da precarização do trabalho docente

ELEMENTOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Flexibilização do trabalho docente	- Expõe um fenômeno bastante comum entre os professores de todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro, isto é, a diversidade e o acúmulo de tarefas realizadas pelos docentes; - Descaracteriza o trabalho docente, pois o professor tornou-se um multitarefeiro, um trabalhador polivalente que necessita realizar várias tarefas, até mesmo àquelas que deveriam ser

[29] Parcerias Público-Privadas.

	realizadas por profissionais de outras áreas; - Afora os afazeres que fogem da alçada de formação dos professores, a burocracia é apontada como um dos principais problemas que provocam a flexibilização do trabalho docente; - Inforsato (2001) aponta que a flexibilização do trabalho está associada ao modelo de gestão empresarial imposto às escolas nos últimos 20 anos, o qual tem provocado não somente a perda da autonomia do trabalho dos docentes e dos gestores, mas o aumento das suas atividades.
Intensificação do trabalho docente	- Os professores vivenciam também a intensificação do seu trabalho, isto é, a ampliação no número de aulas lecionadas semanalmente, escolas, turnos e, por conseguinte, a quantidade de alunos; - O arrocho salarial é para Kuenzer e Caldas (2009) um dos principais motivos da intensificação, em razão da necessidade dos professores aumentarem sua jornada de trabalho, a fim de conquistar uma remuneração capaz de garantir a manutenção das suas necessidades básicas.
Flexibilização das formas de contratação	- As formas flexíveis de contratação foram adotadas no Brasil para acompanhar as novas tendências reformistas internacionais das leis trabalhistas. Foi necessário alterar alguns elementos da rígida lei brasileira, por serem incompatíveis com o novo cenário produtivo e econômico que surgiu nos anos de 1980 e 1990, ou seja, de acumulação flexível. Assim, partimos do pressuposto que os docentes foram mais uma das categorias de trabalhadores assalariados afetados pela flexibilização nas formas de contratação; - A flexibilização das formas de contratação contribui para a ampliação de dois fenômenos: 1) a inserção excessiva de docentes contratados em caráter temporário nas escolas, haja vista que os poderes públicos expandem essa forma flexível de contratação com a finalidade de reduzir gastos; e, 2) o aumento na distribuição de aulas para cada docente, suscitando a intensificação do trabalho; - Além da instabilidade financeira, o professor eventual não estabelece vínculo pedagógico estável com a escola, com os professores e as turmas nas quais lecionam, já que muitos vivenciam a itinerância de uma unidade escolar para outra. A flexibilização na admissão dos docentes eventuais expõe, também, a desprofissionalização dos atuantes.
Arrocho salarial dos docentes	- O arrocho salarial é mais uma das heranças do processo de precarização do trabalho docente iniciado no período militar. Após os anos de 1970, a expansão da escolaridade obrigatória gerou a necessidade de elevar a contratação de professores sem a formação mínima. Outra medida do regime militar foi reduzir os

	salários dos novos docentes admitidos, tendo em vista que não era possível manter os salários dos professores equivalentes aos das décadas de ouro; - A medida adotada pelo governo federal para determinar o salário dos professores foi a instituição de um piso salarial nacional para o profissional do magistério da educação básica, conforme a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Apesar do baixo salário instituído pelo piso, diversos Estados brasileiros alegaram a inconstitucionalidade da lei e não a cumpriu integralmente, negligenciando o valor do salário, a jornada de trabalho de 40 horas ou o 1/3 da carga horária destinada para as atividades extraclasses.
Perda do controle sobre o processo de trabalho	- Nos anos de 1950/1960 (Décadas de ouro do trabalho docente) os salários eram mais elevados, a jornada de trabalho reduzida e, de acordo com Vieitez e Dal Ri (2011, p. 137), os professores "[...] eram umas das poucas categorias de assalariados que conservava um controle significativo sobre o processo de trabalho, condição completamente atípica depois da introdução do taylorismo nas indústrias no início do sec. XX"; - A cisão que distingue quem planeja e quem executa as tarefas na produção atingiu os trabalhadores de diversas categorias de profissionais desde a consolidação da ordem capitalista. A perda do controle sobre o processo de trabalho dos docentes ocorreu por motivos semelhantes a dos trabalhadores de qualquer outro setor produtivo, embora o trabalho na escola não seja igual ao de uma fábrica ou empresa. As principais formas de controle que foram privadas dos professores foram àquelas referentes à organização do processo educativo, ou seja, a elaboração do currículo, a escolha dos livros utilizados em sala de aula e os critérios que determinavam as avaliações dos alunos; - Segundo Braverman (1987), a divisão do trabalho no sistema de produção capitalista é provocada em razão da separação entre a concepção e a execução, isto é, de um lado, um grupo de indivíduos que planeja o processo de trabalho e, do outro, um grupo que o executa. Em relação aos docentes, esta categoria de trabalhadores também lida com a segregação entre quem decide e quem realiza as atividades na escola. Um grupo seleto de indivíduos, que compõe um corpo técnico do governo, domina a organização dos programas e de qual forma deve ser executada a gestão e o ensino nas escolas. O outro grupo, formado pelos professores, realiza as atividades na escola e na sala de aula, conforme foi estabelecido pelos órgãos reguladores; - Afora o controle do currículo e dos manuais didáticos, as avaliações de larga escala são atualmente uma das formas mais sofisticadas de controle das escolas por parte das Secretarias de Educação dos Estados e do governo federal. Em relação ao governo federal, as avaliações da educação básica mais

	importantes são aquelas que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): a Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC); a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).
Aguçamento da alienação dos docentes	A alienação na ordem capitalista é necessária à manutenção do sistema, em razão da imprescindível segregação entre o trabalhador e o controle da sua atividade produtiva, tendo em vista que os trabalhadores não detêm os meios de produção, o controle sobre o processo de trabalho e a finalidade da produção; - Em relação ao docente, apesar do seu trabalho não corresponder com os afazeres de um operário de fábrica, a alienação também faz parte da sua atividade em sala de aula. Nesse caso, a alienação do trabalho dos professores ocorre em função das três seguintes formas de cisão: (1) os docentes não são responsáveis pela escolha do currículo e dos materiais didáticos utilizados em sala de aula; (2) os docentes não participam da definição do tempo letivo da aula e o número de aulas destinadas para cada turma; e (3) os professores não estabelecem os critérios e o modelo de avaliação dos seus alunos, tendo em vista que o governo federal e as Secretarias da Educação são as responsáveis por realizarem essa tarefa; - O aguçamento da alienação do docente além de intensificar o autoenvolvimento dos professores, segundo a norma de um modelo de gestão controlador e punitivo provoca, ainda, a angústia destes profissionais que necessitam disputar com os professores de outras escolas as melhores classificações nos rankings e, consequentemente, maiores bonificações. Portanto, são inevitáveis as consequências negativas da lógica competitiva para os docentes, tendo em vista que as formas de organização do trabalho no interior da escola “[...] apontam cada vez mais para o professor como um prestador de serviços, diminuindo as chances de realização do objetivo desejado com o trabalho educativo, qual seja o saber, a reprodução e produção do conhecimento científico” (MONFREDINI, 2008, p. 144), afetando o processo educativo de ensino e aprendizagem dos jovens e crianças, em especial da classe trabalhadora, que estudam majoritariamente nas escolas públicas brasileiras.

Fonte: Piovezan (2017, p. 52-96).

A partir do exposto, evidencia-se que a precarização do trabalho docente é um fenômeno desencadeado a partir da década de 1970, momento em que as crises econômicas e as mudanças nas organizações produtivas e na forma de acumulação do capital deram início à

corrosão dos direitos sociais e trabalhistas e do Estado de Bem-Estar Social. No contexto brasileiro, inicia-se no período do regime militar em função da necessidade de atender a ampliação da escolaridade obrigatória, o que impulsionou, consequentemente, o arrocho salarial, o aligeiramento na formação e nas contratações dos docentes. No entanto, os processos de precarização do trabalho docente foram intensificados a partir dos anos de 1990 e 2000 por meio de uma série de reformas nas legislações trabalhistas, na organização produtiva, do Estado e a adoção das políticas neoliberais.

De acordo com a literatura consultada, os elementos constitutivos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, tendo em vista as novas tendências produtivas, financeiras e políticas desenvolvidas após os anos de 1970, são: a flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho; e, o aguçamento da alienação. A respeito deste último elemento, Antunes (1995) discute acerca da forma alienada que o trabalho adquire dentro do capitalismo, em que:

> [...] tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. (ANTUNES, 1995, p. 123).

Piovezan (2017) estabelece que apesar do trabalho dos professores não corresponder com os afazeres de um operário de uma fábrica/indústria, a alienação/estranhamento também se faz presente no exercício docente. Isso ocorre, por exemplo, em função da cisão entre a concepção e a execução referente à organização do processo educativo. No modo de produção capitalista, o fenômeno da precarização desencadeia processos de estranhamento, depauperação e aviltação do trabalho, representando sofrimento e adoecimento para a classe trabalhadora docente. Nesta perspectiva, Antunes e Praun (2015, p. 423) apontam que "[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas resultaram na constituição de um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho". No bojo dessa discussão, a seguir, discutiremos acerca do Adoecimento Docente enquanto um produto do capitalismo.

8 O ADOECIMENTO DOCENTE

> *A produção capitalista, que essencialmente é produção de mais-valia, absorção de trabalho excedente, ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas a atrofia da força humana de trabalho, à qual rouba suas condições normais, morais e físicas de atividade e de desenvolvimento. Ela ocasiona o esgotamento prematuro e a morte da própria força de trabalho. Aumenta o tempo de produção do trabalhador num período determinado, encurtando a duração da sua vida (MARX, 2008, p. 307).*

APRESENTAÇÃO

O capítulo 8 reflete sobre a relação entre o processo de adoecimento dos trabalhadores docentes e a precarização das condições e relações de trabalho, submetidos desde o início do modo de produção capitalista. Tomando como referência Marx e Engels, reflete como a classe trabalhadora está submetida a condições de trabalho precárias e degradantes. Destarte, diante do desenvolvimento do sistema capitalista de produção e de suas alternativas para superar as crises que o permeiam, desenvolveram-se também formas cada vez mais intensas de explorar a mais-valia – formas veladas de sofrimento e adoecimento da classe trabalhadora docente.

8.1 O ADOECIMENTO: UM PRODUTO DO CAPITALISMO

As transformações ocorridas no capitalismo desde as últimas décadas do século XX impactaram significativamente o mundo do trabalho. Após um longo período de crescimento da economia capitalista, os anos de 1970 foram marcados pela estagnação e pela crise estrutural do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2011; ANTUNES, 2010). Desde seus primeiros passos, o capitalismo busca estratégias de superação de suas crises, uma delas ocorre por meio dos padrões de organização do trabalho inspirados e/ou sustentados pelas políticas neoliberais. Essas mudanças nos processos de trabalho provocaram, entre outros impactos, diferentes formas de sofrimento e adoecimento[30] para a classe trabalhadora em diferentes âmbitos da sociedade como, por exemplo, no âmbito educacional.

[30] No dicionário "Trabalho, profissão e condição docente" organizado por Oliveira *et al.* (2010), o conceito de adoecimento diz respeito ao fato de adoecer, de apresentar uma perturbação, uma interrupção, sensação ou distúrbio de funções, sistemas ou órgãos do corpo [...]. A exposição às condições de trabalho desfavoráveis está associada ao adoecimento dos docentes [...]. A doença pode ser vista como a resposta, provisória ou não, do organismo à pressão do ambiente (ASSUNÇÃO, 2010, s/p).

Mészáros (2011), ao tratar acerca dos efeitos nocivos do capitalismo para a sociedade e, consequentemente, para a educação, preconiza que:

> Sob as condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral (MÉSZÁROS, 2011, p. 100).

O capitalismo existe há mais de quatrocentos anos e ele tem sobrevivido às crises nos diferentes momentos de sua história. Para manter sua hegemonia e superar as crises que o perpassam, ele se reinventa e provoca reajustes estruturais que afetam bruscamente a democracia, os direitos dos trabalhadores e os programas sociais, expressando, assim, o caráter sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011). No que concerne à crise, enquanto o motor desse sistema, Frigotto (2017, p. 18-19) salienta:

> Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranações e a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora. Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura, etc.

É nesse contexto de controle do capital que a educação brasileira e o trabalho docente estão imersos. A fim de contribuirmos para o entendimento da relação entre o processo de adoecimento dos trabalhadores docentes e a precarização das condições e relações de trabalho, submetidos desde o início do modo de produção capitalista, é necessário sinalizar que, sobretudo a partir dos anos 1990, com as políticas neoliberais de privatização e de comprometimento dos serviços públicos, o modo de produção capitalista alterou sua dinâmica de funcionamento e, por consequência, mudou também seus "desdobramentos", mas não mudou sua essência (SOLDATELLI, 2011).

Tomando como referência o período que compreende o final do século XVIII e início do século XIX, marco do desenvolvimento e da consolidação do chamado capitalismo industrial, que inicialmente esteve limitado à Inglaterra, mas logo se expandiu para outros continentes, Engels (2008) sinaliza como a classe trabalhadora inglesa estava submetida a condições de

trabalho precárias e degradantes. Segundo o autor, essas condições insalubres levavam ao adoecimento da classe operária e, em casos mais extremos, à morte. Engels (2008, p. 203) destacou que, "para encher os bolsos da burguesia", uma lista de doenças foi se registrando: "[...] crianças aleijadas, homens exauridos, membros quebrados, gerações inteiras doentes, debilitadas e desgastadas".

Além dos apontamentos de Engels, Marx contribuiu na mesma perspectiva. Em "O Capital" (1845), o autor explicita o mecanismo de funcionamento do sistema capitalista de produção e suas implicações para a classe trabalhadora. Marx dedicou-se ainda a explicitar os sentidos atribuídos às jornadas extenuantes de trabalho: Para o burguês, elas representam maior exploração e maior lucro; para o trabalhador, representam adoecimento e morte.

Observando o contexto brasileiro, Mattoso (1999) salienta que as condições de trabalho tornaram-se, a partir da década de 1990, cada vez mais "informais, precárias, com trabalhos e salários descontínuos, de curta duração e sem contribuição para a previdência" (MATTOSO, 1999, p. 15-16), com implicações diretas para a saúde do trabalhador.

Desde seus primórdios, o capitalismo busca estratégias de superação de suas crises e, no âmbito político-social, a resposta foi o neoliberalismo. O neoliberalismo trata-se, portanto, de uma nova roupagem do capitalismo. Nesta perspectiva, Harvey (2008) aponta que o papel do Estado neoliberal é garantir, a qualquer preço, o funcionamento do mercado. Notadamente, esse preço é pago pela classe trabalhadora. O autor assinala que, sob o neoliberalismo, o Estado tem de garantir "a qualidade e a integridade do dinheiro", além de organizar as estruturas "militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados" (HARVEY, 2008, p. 12).

Antunes (1999) discute acerca do desenvolvimento do neoliberalismo na Inglaterra, enfatizando os principais passos que foram sendo dados para atender a agenda neoliberal: a privatização de praticamente tudo o que havia sob controle estatal; a redução e até extinção do capital produtivo estatal; o desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais; a aprovação de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical (ANTUNES, 1999, p. 66). Para Harvey (2008, p. 13), o projeto neoliberal tornou-se "hegemônico": afeta o modo de ser e de pensar das pessoas; afeta a forma de "interpretarem, viverem e compreenderem o mundo".

Como expresso na seção “Precarização do trabalho docente”, no Brasil, o neoliberalismo tornou-se uma política pública de Estado a partir das eleições presidenciais de 1989, momento em que Fernando Collor de Mello assume a presidência da república. A este respeito, Paulani (2006, p. 90) assevera que “[...] desde a eleição de Collor, passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia”. A partir do estabelecimento do projeto neoliberal, houve implicações para o âmbito educacional e, consequentemente, na atuação dos profissionais docentes.

A comunidade científica tem se debruçado a discutir acerca dos processos de mudanças no âmbito educacional, a partir dos anos de 1990, suscitados pela ascensão do neoliberalismo, como os estudos de Gouvêa (2015), Soldatelli (2011), Silva (2017), Reis (2014), Carvalho (2014), Forattini e Lucena (2015), Campos, Leal e Facci (2016), entre outros. Gouvêa (2015, p. 145), por seu turno, aponta que os trabalhadores da educação e as escolas,

> [...] vivenciaram todo um processo de mudanças operadas mediante a implantação de uma série de políticas educacionais formuladas, notadamente, a partir de 1995, ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República. Estas políticas seguiram as orientações dos consensos estabelecidos, quer por comprometimento político diante da comunidade internacional quer por consensos entre diversos grupos de interesse dentro do país, e ganharam uma forma específica, de ampliar ou universalizar a educação em bases estruturais frágeis que levaram à polarização entre quantidade e qualidade educacional. Esse problema da educação brasileira que, apesar das mudanças de governos, continuou no novo século, trouxe consequências desastrosas para a educação, notadamente, pelos novos direcionamentos para as políticas educacionais cada vez mais inspirados nos mecanismos de gestão empresarial e associados a um entendimento da educação como mercadoria.

Sendo assim, sob o prisma neoliberal, exige-se da educação e, consequentemente, dos educadores, o atendimento de significativas demandas, quais sejam: a) reprodução de uma dominação ideológica através de uma visão de mundo empresarial, portanto mercantil; b) a concepção da educação como estratégia fundamental para “qualificar” e “formatar” os trabalhadores frente às mudanças no mundo do trabalho, segundo interesses do capital. (MARTINS, 2009). Para atender a estas demandas, Soldatelli, (2011, p. 63) aponta que o capital mundial,

> [...] representado pelos organismos multilaterais BIRD, BID, UNESCO, USAID e UNICEF[31], organizou, em março de 1990, a Conferência Mundial de Educação para

[31] BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento;
BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento;
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura;

> Todos, em Jontien (Tailândia). Nessa conferência estiveram presentes 155 países, entre eles o Brasil, além de várias agências bilaterais e multilaterais e ONGs. Durante a realização dessa Conferência aprovou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos com diretrizes a serem aplicadas pelos próximos dez anos. As principais metas da declaração se apresentam a seguir: 1) erradicar o analfabetismo; 2) universalizar a educação fundamental; 3) eliminar a evasão e a repetência escolar; 4) proceder à descentralização administrativa e financeira; 5) priorizar a educação fundamental; 6) dividir a responsabilidade entre o Estado e a sociedade, por meio de parcerias com empresas, comunidade e a municipalização do ensino fundamental; 7) avaliar o desempenho dos professores e da instituição; 8) desenvolver o ensino a distância e reestruturar a carreira docente. O documento expressa a política neoliberal destinada à educação e possui, nas suas metas, o caminho para, entre outras questões, diminuir a responsabilidade e reduzir os gastos com a educação pública e – por consequência – com as condições de trabalho.

Nesta conjuntura neoliberal, as implicações para o cotidiano escolar surgem,

> [...] por meio da descentralização administrativa, que joga cada vez mais responsabilidades burocráticas para os diretores e professores; por meio da descentralização financeira, que estabelece a coletividade nas discussões acerca das prioridades, do orçamento e da prestação de contas da escola; por meio da municipalização de escolas ainda que, muitas vezes, sem a contrapartida financeira; por meio de parcerias entre a comunidade e empresas, como é o caso dos "amigos da escola" ou de projetos de "escola aberta", ou a contratação de bibliotecários, merendeiras e pessoal de limpeza através das Associações de Pais e Professores (APPs); por meio de avaliações de rendimento escolar como a Prova Brasil; por meio da percepção de um aumento da precarização das relações de trabalho com cortes de direitos; na terceirização de serviços de limpeza, merenda e vigilância; nos salários arrochados e no descumprimento de planos de carreira; no aumento do número de alunos nas salas de aula; na responsabilização cada vez maior do professor pelos resultados da educação, etc. (SOLDATELLI, 2011, p. 64-65).

Silva (2014, p. 47) contribui com a discussão, apontando: "Ressalte-se que os postulados defendidos pelo discurso [neo]liberal foram gradativamente assimilados e introduzidos no âmbito das políticas educacionais. Isto posto, as políticas educacionais devem ser compreendidas como expressão das relações de força em disputa na arena social". Santos (2014) discute que, por influência do ideário neoliberal, os professores são cobrados a responder questões cujas respostas estão muito além da sua formação. Oliveira (2004) fortalece o segmento de estudiosos que relacionam o adoecimento/ mal-estar[32] docente com as

---

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância;
USAID: United States Agency for International Development.

[32] O termo mal-estar docente adotado por Esteve (1999) representa uma situação preocupante e bastante comum no cotidiano do professor, que se encontra invariavelmente descontente com suas condições de trabalho, e às vezes consigo mesmo. De tal maneira que "[...] o mal-estar docente constituiu-se uma realidade constatada e estudada, a partir de diversas perspectivas, por diferentes trabalhos de investigação" (ESTEVE, 1999, p. 22). Para Souza e Leite (2011, p. 1109), a expressão mal-estar docente descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que exerce a docência. A partir de tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos como angústia, alienação,

condições precárias de trabalho e preconiza que "[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo" (OLIVEIRA, 2004, p. 140).

As demandas impostas à escola no contexto do neoliberalismo sobrepõem-se às demandas compatíveis com o ser/agir docente, o que pode contribuir para o desenvolvimento dos processos de sofrimento psíquico, adoecimento e/ou mal-estar docente. Tal fato vem sendo debatido pela comunidade científica, como os achados de Santana e Neves (2017), Spósito, Gimenes e Cortez (2014), Eugênio, Souza e Di Lauro (2017), Cortez *et al.* (2017), Gouvêa (2016), entre outros. Antunes e Praun (2015) contribuem para as reflexões sobre os processos de saúde-adoecimento que impactam o mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo.

Corroborando com as reflexões de Piovezan (2017), Antunes e Praun (2015) apontam que a flexibilização é a base para o adoecimento. "O eufemismo 'flexibilizar', expresso nos discursos que propõem o fim da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), é a forma branda encontrada pelas forças do capital para desconstruir os direitos do trabalho, arduamente conquistados [...]" (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 424, grifos do autor). Segundo os autores, a flexibilização,

> [...] sintetiza o que parte dos autores da sociologia tem definido, desde os anos 1980, como *precarização do trabalho*. Compreendida como processo contraditório, a precarização desperta tanto resistências por parte dos trabalhadores como, tendencialmente, apresenta-se como processo contínuo, cujos mecanismos de imposição entrelaçam-se com as necessidades permanentes de valorização de capital e autorreprodução do sistema. Nesse sentido, a precarização é, por um lado, um fenômeno intrínseco à sociabilidade construída sob o signo do capital; por outro, uma forma particular assumida pelo processo de exploração do trabalho sob o capitalismo em sua etapa de crise estrutural, podendo, portanto, ser mais ou menos intensa, uma vez que não é uma forma estática. Nas épocas de crise — ainda mais quando esta tem um claro acento estrutural — o que se assiste é a sua intensificação, o que vimos denominando como a persistente tendência à *precarização estrutural do trabalho em escala global*, da qual o trabalho imigrante é sua expressão mais visível e brutal (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 413, grifos do autor).

Não existem, nesse sentido, limites para a precarização, mas apenas formas diferenciadas de sua manifestação, com maior ou menor intensidade. Antunes e Praun (2015) ainda discorrem acerca de outras questões que se encontram na base do aumento dos processos de adoecimento psíquico da classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo, quais sejam:

---

ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada.

laços solidários rompidos: individualização e solidão no local de trabalho; a gestão por metas; e, a terceirização: porta aberta para os acidentes e mortes no trabalho.

Contribuindo com o debate, Baião e Cunha (2013) identificaram que as doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente, mais recorrentes na literatura são: exaustão emocional, stress, Síndrome de Burnout, depressão, disfunções musculoesqueléticas, distúrbio de voz, pressão alta e lesões miocárdicas. Os fatores de adoecimento apontados pelos autores corroboram com as discussões ora apresentadas, as quais: estado constante de alerta, exaustão física e mental, atividades excessivas, cobranças implícitas e explícitas, equilíbrio emocional, competitividade, responsabilidade, flexibilização, intensificação, baixos salários e perda de autonomia.

Eugênio, Souza e Di Lauro (2017) evidenciaram que em decorrência da conjuntura política e social – já expressa neste estudo – a saúde do professor está amplamente comprometida, problemas de ordem física (bursites, tendinites, problemas da voz, problemas de pressão) e emocional (estresse, angústia, desânimo, apatia, impaciência, entre outros) caracterizam o mal-estar docente. De acordo com os autores, os docentes são acometidos com maior incidência pelas disfunções psíquico-emocionais (EUGÊNIO; SOUZA; DI LAURO, 2017).

No Brasil, a literatura acerca dos problemas de saúde e processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores mostra a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo, 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) (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019). No tocante aos dados epidemiológicos, o quadro a seguir apresenta algumas produções científicas concernentes ao mal-estar docente, sofrimento e adoecimento de professores:

Quadro 11: Problemática do mal-estar docente

AUTOR E ANO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Codo (1999)	- Livro; - Pesquisa nacional: 52.000 professores e trabalhadores da

	educação; - Destaca, dentre as questões de saúde, os transtornos mentais e comportamentais (ansiedade, estresse, depressão, exaustão emocional, Burnout), os distúrbios da voz e as doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo. A pesquisa aponta que 48% dos educadores têm algum sintoma de Burnout, e que um a cada quatro deles apresenta exaustão emocional, sendo que a maior insatisfação e falta de comprometimento é encontrada em professores nos primeiros anos de trabalho. Porém, 90% dos trabalhadores estão satisfeitos com seu trabalho. Aspectos que merecem atenção: (1) importância das relações sociais no trabalho, da socialização, da rede de apoio e suporte social, na docência, para a subjetividade e melhoria na relação com o trabalho e a satisfação, da ampliação das possibilidades de ajustamentos e das condições de lidar com conflitos e situações estressantes, bem como da qualidade de trabalho e da promoção da saúde e do bem-estar no trabalho; e (2) o trabalho do professor, que é desenvolvido nas tensões entre prazer e sofrimento. Como origem do sofrimento no trabalho docente, o estudo aponta as relações sociais e o conflito afeto/razão, encalacrado entre a liberdade de controle do seu meio e a imposição cruel desse mesmo controle (três eixos produtores de Burnout). A obra tece ainda uma comparação entre o trabalho docente e o fabril, distinguindo-os especialmente no que se refere à não alienação do professor em relação ao seu trabalho, com relativa autonomia e controle sobre as atividades.
CNTE (2003)	- Relatório de pesquisa; - Pesquisa: professores da educação básica de vários estados; - Constatou a ocorrência de problemas de saúde em 30,4% dos professores, de cirurgias em 43,7% e de licenças médicas em 22,6%. Além disso, registrou 83% da categoria como composta por mulheres.
Zambon e Behlau (2009)	- Livro (e-book) - Pesquisa epidemiológica: professores da rede básica (27 estados brasileiros) - O estudo constatou a presença elevada de cinco ou mais sintomas vocais em 35% dos professores, ressaltando a severidade dessa condição, e identificou sintomas de problemas vocais relacionados ao trabalho em 80% deles: mostraram-se os males de cansaço vocal (92,8%), desconforto para falar (90,4%), esforço para falar (89,2%), garganta seca (83,4%), dificuldade para projetar a voz (82,8%) e rouquidão (82,2%). A gravidade da situação é distorcida na interpretação dos professores, já que muitos deles percebem esses sinais e sintomas vocais como parte integrante da caracterização profissional. Os professores

	relataram a presença de problemas de voz (63%), sendo 39,9% em situação crônica; no entanto, a procura por ajuda profissional especializada se deu em 34,5% dos casos. O estudo evidenciou uma demanda por ações de promoção da saúde vocal.
Pioli, Silva e Heloani (2015)	- Artigo em periódico (Educação); - Revisão: pesquisas sobre efeitos no trabalho e na saúde docente gerados pelas reformas educacionais e políticas gerencialistas centradas em metas e indicadores; - O estudo identificou aspectos contextuais e ideológicos que envolvem a transposição de conceitos do setor privado/empresarial para as instituições educacionais (autonomia, qualidade, metas e produtividade), bem como algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), explicitando alinhamentos às medidas gerenciais e aos modelos de avaliação heterônoma, prevalecendo uma lógica institucional baseada em sociabilidade produtiva. Segundo os autores, o discurso da qualidade e da eficiência oculta processos de controle e manipulação da subjetividade docente. Além disso, a gestão heterônoma produz fragilização política e gera estresse e adoecimento. A regulação avaliativa punitiva incita o individualismo e instaura a competitividade mórbida. As relações de trabalho tendem a se atrelar à racionalidade heterônoma, ao passo que as metas idealizadas e abstratas se afastam do cotidiano e se configuram como algo inatingível a não ser pela geração de fadiga, sofrimento, estresse e conflitos nas relações de trabalho. Os autores entendem que a aproximação das instituições educacionais à racionalidade instrumental é geradora de conflitos, frustrações, sofrimento, estresse e/ou adoecimento docente – e concluem pela necessidade de se problematizar o contexto político atual das reformas educacionais, o qual não se mostra favorável para a concretização dos avanços necessários e acarreta prejuízos à saúde e ao bem-estar docente.

Fonte: (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019, p. 139-141).

A partir do diálogo estabelecido com a comunidade científica supracitada evidencia-se que diante do desenvolvimento do sistema capitalista de produção e de suas alternativas para superar as crises que o permeiam, desenvolveram-se também formas cada vez mais intensas de explorar a mais-valia – formas veladas de sofrimento e adoecimento. Nesta perspectiva, na seção a seguir, discutiremos o adoecimento docente, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout.

9 O ADOECIMENTO DOCENTE, EM ESPECIAL SUA MANIFESTAÇÃO NA SÍNDROME DE BURNOUT (SB)

> *[...] desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco [...] (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, P. 254).*

APRESENTAÇÃO

O capítulo 9 apresenta conceitualmente a SB, bem como seus pressupostos históricos, sintomas e fatores de risco. Nas reflexões apresentadas nesse capítulo, destacamos que a SB acomete, sobretudo, profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, principalmente quando esta atividade é considerada assistencial (médicos, enfermeiros, professores). No entanto, entendemos que o Burnout é determinado pelo modo de gestão do trabalho. Compreende-se, portanto, a Síndrome como sendo resultado de uma forma de organização do trabalho nos moldes do capitalismo.

9.1 O ADOECIMENTO E O BURNOUT

As políticas neoliberais fragilizaram direitos sociais e trabalhistas (PIOVEZAN, 2017). A classe trabalhadora tornou-se descartável e suscetível ao desenvolvimento dos processos de adoecimento. O ambiente escolar e, consequentemente, o trabalho docente sofreu igualmente os impactos da reestruturação do Estado. Há um maior controle sobre as atividades docentes, tanto em relação à forma de ministrar aula, quanto aos conteúdos ensinados e às formas de avaliação. Logo, os professores têm de lidar com as pressões internas e com o rígido controle sobre seu trabalho. Somados à flexibilização e intensificação do trabalho, a flexibilização nas formas de contratação, o arrocho salarial e a alienação, submetem os docentes a um grave quadro de sofrimento psíquico.

O ato de tecer a rede teórica apresentada nas seções anteriores teve como objetivo a reflexão acerca das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho desde a década de 1970 até a

atualidade e o que as mesmas configuraram como condições de possibilidades para a emergência do adoecimento docente. O adoecimento dos professores, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout, tornou-se foco de pesquisas acadêmicas no Brasil nas últimas décadas (SILVA, 2017; DIEHL, 2013; DALCIN, 2016; VASCONCELOS, 2016; SOUSA, 2014; SILVA 2014; ZANELLI, 2015; NASCIMENTO, 2017; CAZARIN, 2016; ROSA, 2017; MOREIRA, 2015; BARBOSA, 2014; SILVA, 2017; MIRANDA, 2017; CELSO, 2012; MENEZES, 2017; SOBRAL, 2015; DEBASTIANI, 2017; LOURENÇO, 2016; FONTES, 2016; ABACAR, 2015; MENDES, 2015; PIMENTEL, 2015; DIEHL; CARLOTTO, 2014; DALCIN; CARLOTTO, 2018; GARCÍA, 2014; BRAUN; CARLOTTO, 2014; etc.).

O processo de redemocratização no Brasil na década de 1980 e a expansão da ideologia neoliberal suscitaram mudanças estruturais na educação e, portanto, no desenvolvimento do trabalho docente. Conforme Silva (2017), as principais características do neoliberalismo pautam-se na expansão dos mercados de bens e serviços e na configuração de um novo sistema de produção: a especialização flexível. Conforme a autora, sob a égide neoliberal, "uma das consequências apontadas foi a desresponsabilização do Estado sobre o papel social, ou seja, instaurou-se uma tensão no sentido de deixar as áreas da saúde, educação e assistência a cargo do indivíduo e aberto à iniciativa privada" (SILVA, 2017, p. 40). Esse novo modo de gestão político-econômica impactou a educação e, nesta perspectiva, Silva (2017, p. 41) aponta que,

> O cenário estruturado a partir das mudanças históricas ocorridas com a globalização – acirrada com a expansão do neoliberalismo – fez com que a educação, que já possuía uma história de precarização, se tornasse cada vez mais vulnerável às instabilidades políticas e econômicas vividas no país.

Destarte, o fenômeno da precarização do trabalho apontado pela autora, produto do neoliberalismo, pode configurar como condições de possibilidades para a emergência do adoecimento e sofrimento psíquico – nos moldes da Síndrome de Burnout. Abordaremos as especificidades desse fenômeno nos pontos a seguir.

9.2 HISTÓRICO DO BURNOUT

Psicanalista judeu de origem alemã e radicado nos Estados Unidos da América, Herbert J. Freudenberger (1926-1999) é considerado o "pai fundador" do conceito Burnout

(SCHAUFELI; BUUNK, 2003). Freudenberger escreveu sobre o tema da ansiedade (FREUDENBERGER; NORTH, 1982) e contribuiu para um volume sobre a história da psicoterapia (FREEDHEIM, 1997), mas tornou-se conhecido, sobretudo, pelo fato de ter sido o primeiro a propor uma "Síndrome de Burnout" e fornecer uma definição para o fenômeno. O artigo que foi tomado pela literatura como o momento fundador e inaugural do conceito de Burnout como um objeto de estudo acadêmico foi "*Staff Burn-out*" (FREUDENBERGER, 1974). Freudenberger delineou o fenômeno como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um expressivo desgaste de energia e recursos. Em 1975 e 1977 incluiu em sua definição comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, perda de motivação, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade (FREUDENBERGER, 1974). Contribuindo nesta perspectiva histórica, Abacar (2015, p. 24-25, grifos do autor), a partir de um levantamento teórico, complementa:

> Freudenberger descreveu o *burnout* como um conjunto de reações ou sintomas fisiológicos e psicossociais inespecíficos, esgotamento, decepção e perda de interesse, como consequência do trabalho diário, desenvolvido por profissionais dedicados ao serviço social, que não atingiram as expectativas depositadas em seu trabalho (Botero & Romero, 2011). Em seu primeiro artigo, intitulado '*Staff burn-out'*, Freudenberger (1974) partiu da sua própria experiência pessoal, ao vivenciar sentimentos de cansaço, fadiga, dores de cabeça frequentes, insônia, problemas gastrointestinais, falta de ar e doenças persistentes como resfriado ou gripe (Reinardy, 2011). Os escritos de Freudenberger sobre o assunto foram fortemente autobiográficos e seu impacto está ilustrado pelo fato de receber, em 1999, o Prêmio Medalha de Ouro pela *Life Achievement in the Practice of Psychology at the APA*, em Boston (Schaufeli *et al*., 2009).

As investigações iniciais acerca do Burnout foram resultantes de pesquisas sobre emoções e formas como tratá-las. Esses estudos foram realizados com profissionais que, pela especificidade e natureza do seu exercício laboral, necessitavam estabelecer contato direto, sucessivo e afetivo com seus pacientes (ou alunos), como profissionais da área da educação, saúde e serviços sociais.

Conforme Perlman e Hartman (1982), entre os estudos divulgados nos anos de 1974 e 1981, somente cinco tratavam do fenômeno com evidências empíricas. Para os autores, foi somente em 1976 que as investigações acerca do Burnout obtiveram um viés/caráter científico. A partir de então, foram elaborados modelos teóricos e instrumentos com a capacidade de registrar e compreender este sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização (CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

Christina Maslach, referência no estudo desse fenômeno, investigava, em meados dos anos 1970, como pessoas que exerciam profissões assistenciais (médicos, enfermeiros, assistentes sociais, professores, entre outros.) lidavam com a carga emocional presente em suas atividades profissionais. A psicóloga identificou, ao entrevistar profissionais sobrecarregados e desgastados, que três aspectos se destacavam em seus discursos: esgotamento físico e mental, sentimentos negativos em relação aos pacientes e dúvidas quanto à própria competência profissional. Essas características tornaram-se as três dimensões que definem conceitualmente a Síndrome de Burnout e embasam o *Maslach Burnout Inventory* – MBI: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal (ou no trabalho) (MASLACH; SCHAUFELI, 1993; SCHAUFELI; ENZMANN, 1998).

Conforme Carlotto e Câmara (2008), a Síndrome de Burnout é um fenômeno psicossocial que ocorre como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes. Quais sejam: "Exaustão Emocional", caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. A estes sentimentos soma-se o de frustração e tensão. A "Despersonalização" ocorre quando o profissional passa a tratar os pacientes/alunos, colegas e a organização de forma distante e impessoal. Os trabalhadores passam a desenvolver insensibilidade emocional frente às situações vivenciadas por seus pacientes/alunos. A "Baixa Realização no Trabalho" é caracterizada pela tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa. Ele torna-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimenta um declínio no sentimento de competência e êxito.

Para Friberg (2009), o MBI legitimou estatisticamente a SB, fornecendo um valor e um lugar para o fenômeno no meio acadêmico-científico. O *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (MBI-ES) é uma versão para professores, com adaptação para o uso no Brasil realizada por Carlotto e Câmara (2004). As referidas autoras realizaram um estudo para análise fatorial do MBI, que indicou que a versão brasileira do MBI contém os requisitos necessários no tocante à consistência interna e validade fatorial para sua utilização na avaliação de Burnout em professores na realidade do país. Esse instrumento é autoaplicável e avalia como o sujeito vivencia seu trabalho, de acordo com as dimensões estabelecidas pelo Modelo Teórico de Maslach em um total de 22 itens: Exaustão Emocional (EE) – nove itens, Despersonalização (DE) – cinco itens, e Realização Pessoal no Trabalho (RP) – oito itens.

Avalia-se a presença das três dimensões pela contagem das frequências de respostas. Nesta investigação usaremos uma escala de pontuação que varia de 0 a 6 do tipo *Likert*, onde emprega-se 0 para "nunca" e 6 para "todos os dias" (ANEXO A). Os índices de Burnout são avaliados de acordo com os escores de cada dimensão, sendo que altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização profissional (esta subescala é inversa) indicam alto nível de Burnout (MASLACH; JACKSON, 1981).[33]

Christina Maslach e Herbert Freudenberger foram os precursores do fenômeno Burnout nos Estados Unidos. No entanto, os primeiros passos da SB no meio acadêmico-científico não despertou grande interesse da comunidade e suscitou, por parte de estudiosos e pesquisadores, severas críticas que rotularam a Síndrome como "psicologia pop", "jargão pseudocientífico" (MASLACH; SCHAUFELI, 1993, p. 05), ou simplesmente como um equivalente do estresse ocupacional, questões que se prolongam até a atualidade.

Maslach e Schaufeli (1993) apontam que, até a década de 1980, o fenômeno Burnout[34] foi estudado especificamente pela comunidade acadêmica estadunidense. No decorrer dos anos, o Burnout foi despertando interesse de outros países da língua inglesa, como Inglaterra e Canadá. Posteriormente, com a tradução e adaptação do instrumento, outros países debruçaram-se em investigar o fenômeno. No Brasil, as primeiras investigações surgem a partir da década de 1990. No entanto, foi somente a partir dos anos 2000 que as produções tornaram-se mais acentuadas. As investigações/pesquisas acerca do Burnout possuem profunda tradição na Europa e América do Norte. A literatura nacional ainda é incipiente comparada com a internacional. As produções brasileiras sobre a Síndrome de Burnout encontram-se mais acentuadas em revistas científicas no âmbito da Psicologia e, em menor percentual, áreas afins, como a Educação (CARLOTTO; CÂMARA; 2008).

[33] É importante ressaltar que neste estudo trataremos, apenas, sobre predisposição e não com diagnóstico da Síndrome.

[34] No Brasil, o Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, aprovou o Regulamento da Previdência Social e, em seu Anexo II, trata dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais. O item XII da tabela de Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados com o Trabalho (Grupo V da Classificação Internacional das Doenças – CID-10) cita a "Sensação de Estar Acabado" ("Síndrome de Burnout", "Síndrome do Esgotamento Profissional") como sinônimos do Burnout, que, na CID-10, recebe o código Z73.0 (TRIGO; TENG; HALLAK, 2007, p. 224).

9.3 BURNOUT: UM MULTICONCEITO

Pimentel (2015) apresenta um levantamento bibliográfico e documental com o objetivo responder ao questionamento: "Afinal, o que é *burnout*?". No capítulo introdutório, o autor discorre:

> No decorrer do século XX, apesar de afetado por uma multiplicidade de definições e causas, o conceito de estresse se estabelece e se confirma como fenômeno relacionado ao sofrimento no trabalho, considerado como expressão de um determinado limite a partir do qual a experiência de trabalho pode ser vivenciada como algo passível de sofrimento físico e mental. Nesse contexto surge nos anos 1970 o *burnout.* [...].
> No geral trata-se de um estado de esgotamento físico e mental que incapacita o indivíduo a fazer frente às demandas do ambiente de trabalho (PIMENTEL, 2015, p. 11, grifo do autor).

Conforme Pimentel (2015), a Síndrome de Burnout está intrinsecamente associada ao mundo do trabalho e seu desenvolvimento acomete, sobretudo, profissionais assistenciais (professores, profissionais da saúde.). Corroborando com o apontamento, Tamayo (2008) estabelece que "O burnout vem sendo compreendido como uma resposta ao estresse ocupacional crônico decorrente de características do ambiente laboral e da incompatibilidade entre as expectativas do indivíduo e a realidade que ele enfrenta no seu dia-a-dia de trabalho" (p. 81).

Pimentel (2015), inspirado pelo estudo de Gil-Monte (2006), reflete acerca da multiplicidade de definições concernentes a Síndrome de Burnout. Gil-Monte (2006, p. 38) concebe uma crítica a essa multiplicidade e defende "um chamamento à unidade", partindo do princípio de que termos técnicos devem ser unívocos, isto é, possuidores de um único significado e, dentro do possível, devem evitar a sinonímia. A este respeito, Pimentel (2015, p. 62-63) preconiza:

> [...] Gil-Monte, ainda na mesma obra, empreende uma ampla revisão e análise minuciosa sobre o uso de termos e denominações da síndrome de *burnout* em língua espanhola. São 17 denominações para um mesmo fenômeno. As denominações foram divididas em três grupos. O primeiro grupo refere-se às denominações traduzidas diretamente do termo em inglês *burnout: síndrome de quemar-se por el trabajo, síndrome de estar quemado en el trabajo, síndrome de estar quemado, síndrome del quemado.* O segundo grupo se refere a denominações que procuram evitar a tradução literal do termo anglo-saxão e se baseiam no conteúdo semântico da palavra ou no conteúdo da patologia: *desgaste psicológico por el trabajo, desgaste ocupacional, desgaste profesional, agotamiento profesional e síndrome de cansacio emocional.* O terceiro grupo considera o termo *burnout* como sinônimo de estresse laboral: *estrés crónico laboral assistencial, estrés laboral assistencial, estrés profesional e estrés laboral*.
> [...].

> O primeiro grupo, composto por denominações traduzidas de forma mais literal do termo *burnout* para a língua espanhola, é eleito pelo autor como o mais adequado, e sua denominação mais representativa seria síndrome de *quemar-se por el trabajo*, visto sugerir que a síndrome se instala em decorrência exclusiva dos riscos existentes no ambiente de trabalho e não do trabalhador, o que evitaria a estigmatização desse último. O segundo grupo, abrangendo denominações que evitam uma tradução mais literal do termo inglês, tais como *desgaste ocupacional* ou *agotamiento profesional*, é visto com cautela pelo autor, pois, como explica, nem todo aquele que se sente exausto no trabalho sofre de *burnout*. A exaustão emocional é um dos sintomas do *burnout*, e a síndrome não pode ser reduzida a apenas um de seus sintomas. O autor faz reservas em relação ao terceiro grupo, no qual o *burnout* é considerado como sinônimo de estresse laboral, e apresenta algumas razões para justificar o seu entendimento contrário, de que há diferenças entre *burnout* e estresse laboral.

Pimentel (2015), fazendo uso das reflexões de Gil-Monte (2006), estabelece que as definições acerca do fenômeno Burnout foram categorizadas em três associações e, a primeira, foi eleita por Gil-Monte (2006) como a mais pertinente ao sugerir que a síndrome se instala em decorrência exclusiva dos riscos existentes no ambiente laboral. Nesta perspectiva, Silva *et al*. (2017, p. 03) estabelecem que a Síndrome de Bounout é predominantemente associada ao mundo do trabalho e,

> [...] resultante do esgotamento, da decepção e da perda do interesse pelas atividades profissionais com que lidam direta ou indiretamente com pessoas. Caracteriza-se por três dimensões: exaustão emocional (EE), despersonificação (DE) e redução da realização pessoal (RP). A patologia pode incluir em sua definição: comportamentos de incapacidade de envolvimento emocional; pouca realização profissional; depressão; irritabilidade; comportamento frio e impessoal; e comprometimento da realização das atividades do trabalho.

Sob o prisma de Gil-Monte (2011), Maslach (1993), Leiter e Maslach (2014), a SB é considerada uma reação ao estresse ocupacional crônico. Trata-se de uma experiência subjetiva de caráter negativo composta de cognições, emoções, atitudes e comportamentos negativos frente ao trabalho e ao seu papel profissional e às pessoas que necessitam se relacionar no trabalho (GIL-MONTE, 2011).

Arturo Juárez García (2014) realizou uma entrevista com Christina Maslach[35] em setembro de 2010, no México, quando participou como palestrante no XV Congresso Nacional de Saúde no Trabalho. Ao ser indagada sobre o que é Burnout, Maslach aponta:

[35] Christina Maslach é uma das investigadoras pioneiros da Síndrome de Burnout e autora de *Maslach Burnout Inventory* (MBI), o instrumento mais utilizado para medir esse fenômeno. Sua trajetória inclui um grande número de artigos e livros sobre essa temática.

> Lo que definimos como burnout es un síndrome psicológico de ciertas experiencias interrelacionadas: primero es el agotamiento, como una respuesta al estrés. Pero además, en segundo lugar, es también un cambio, un cambio negativo sobre cómo se siente uno con el trabajo y las demás personas, cuando hablamos de ellas con indiferencia1 (cinismo), y tercero; cuando las personas se empiezan a sentir negativas sobre sí mismas, sobre su competencia, su capacidad, sus deseos y su motivación para trabajar. Así que juntando todo esto, el burnout es cuando comienza a sucederle a las personas (GARCÍA, 2014, p. 199).

Santini (2004), por seu turno, define o fenômeno Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional, como uma reação à tensão emocional crônica, gerada pelo trabalho exercido em contato direto e excessivo com as pessoas. O vocábulo Burnout é uma composição de *burn*, que significa queima, e *out*, exterior, sugerindo, nesse contexto, que a pessoa acometida por essa síndrome consome-se física e emocionalmente. Significa, portanto, queimar-se pelo trabalho, ou seja, refere-se aos processos de esgotamento psicológico vivenciados em relação ao trabalho.

Burisch (2006) salienta que a ausência de uma definição convincente acerca do fenômeno Burnout dificulta uma maior fundamentação das investigações, pois todas as tentativas empreendidas até o momento nesse sentido, defende o autor, mostraram-se excessivamente generalistas ou demasiado específicas. O autor preconiza que nos primórdios das investigações acerca do Burnout os estudos eram pautados pela superficialidade.

Burisch (2006) apresenta severas críticas acerca da situação das investigações sobre a Síndrome de Burnout. O autor considera inerme a fundamentação teórica existente. Cox, Tisserand e Taris (2005) corroboram com o apontamento do autor e atestam a necessidade de se organizar/sistematizar o conceito de modo mais conciso. Nesta perspectiva, Vieira (2010) apresenta que o conceito de Burnout encontra-se em processo de construção sob revisão crítica. A intenção de empreender uma investigação sobre a Síndrome de Burnout parece bastante oportuna, uma vez que faz-se necessária mais adensamento nas investigações, capaz de oferecer não apenas dados, mas conhecimento fundamentado em investigações confiáveis e relevantes, em outras palavras, um viés/caráter acadêmico-científico (PIMENTEL, 2015).

9.4 SINTOMAS E FATORES DE RISCO

As manifestações do Burnout são classificadas em categorias, a saber: emocionais, cognitivas, físicas, comportamentais, sociais e do trabalho. Expressas em sintomas, como: A) manifestações emocionais: exaustão emocional, dificuldade em controlar as emoções, ansiedade, baixa tolerância à frustração, raiva, irritabilidade, hipersensibilidade, hostilidade, desconfiança, humor depressivo, desesperança, impotência, baixa autoestima, etc. B) manifestações físicas: dores de cabeça, problemas gastrointestinais, tremores, dores musculares, distúrbios do sono, fadiga crônica, transtornos dermatológicos, etc. C) manifestações sociais: frieza, apatia, indiferença, distanciamento. D) manifestações no trabalho: absenteísmo, baixa produtividade, acidentes, negligência, conflitos, etc. (MASLACH; JACKSON, 1981; CODO; VASQUES-MENEZES, 1999; MASLACH; SHAUFELI; LEITER, 2001; BENEVIDES-PEREIRA, 2002). No início, salientam os autores, os sintomas são insidiosos, silenciosos e lentos. Surgem paulatinamente, sem que o próprio trabalhador os perceba. Apontam, ainda, que uma pessoa em Burnout não apresenta, necessariamente, todos esses sintomas.

Para a enumeração dos fatores de risco para o desenvolvimento do fenômeno Burnout, são levadas em consideração quatro dimensões: a organização, o indivíduo, o trabalho e a sociedade (TRIGO, 2010). Essas dimensões foram categorizadas nos quadros a seguir. No que concerne aos fatores relacionados à dimensão organização:

Quadro 12: Fatores organizacionais associados a MAIORES índices de Burnout

FATOR	POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS
Burocracia (Excesso de normas)	Impede a autonomia, a participação criativa e, portanto, a tomada de decisões. As atividades são realizadas lentamente, demandando muito tempo e muita energia por parte da equipe e/ou indivíduo na sua manutenção. Exemplo: Tempo gasto no preenchimento de formulários, relatórios, participação em reuniões administrativas, etc.
Falta de autonomia	Impossibilita a liberdade de ação e independência profissional.
Normas institucionais rígidas	Impedem que o trabalhador atinja a autonomia e o sentir-se no controle de suas tarefas.
Mudanças organizacionais frequentes	Provocam insegurança, predispondo o profissional ao erro.

Falta de confiança, respeito e consideração entre os membros de uma equipe	Provocam um clima social prejudicial.
Comunicação ineficiente	Provoca distorções e lentificação na disseminação das informações.
Impossibilidade de ascender na carreira, de melhorar sua renumeração e de reconhecimento do seu trabalho	Provocam grande desestímulo no profissional.
O ambiente físico e seus riscos, incluindo calor, frio e ruídos excessivos ou iluminação ineficiente, pouca higiene, alto risco tóxico e/ou risco de vida	Geram sentimentos de ansiedade, medo e impotência.
Outros fatores: Acúmulo de tarefas por um mesmo indivíduo, etc.	

Fonte: (MASLACH, 1997; GIL-MONTE, 1997; SCHAUFELI, 1998; SCHAUFELI, 1998).

No que concerne aos fatores relacionados à dimensão indivíduo, determinadas características estão associadas a MAIORES índices de Burnout (Quadro 13).

Quadro 13: Fatores individuais (características de personalidade) associados a MAIORES índices de Burnout

FATOR	CARACTERÍSTICAS
Padrão de personalidade	Indivíduos competitivos, impacientes, com excessiva necessidade de controle da situação, dificuldade em tolerar frustação.
Superenvolvimento	Sujeitos empáticos, sensíveis, com dedicação profissional, altruístas, obsessivos, entusiastas.
Indivíduos pessimistas	Destacam os aspectos negativos, preveem insucesso.
Indivíduos perfeccionistas	São bastante exigentes consigo mesmos e com os demais, não toleram erros, dificilmente se satisfazem com as tarefas efetuadas.

Indivíduos com grande expectativa e idealismo concernente à profissão	Possuem grandes chances de se decepcionarem com o exercício laboral.
Indivíduos controladores	São inseguros, preocupam-se excessivamente, possuem dificuldade de delegar tarefas e trabalhar coletivamente.
Indivíduos passivos	Mantêm-se na defensiva.
Gênero	As mulheres apresentam maior pontuação em exaustão emocional; e os homens, em despersonalização.
Nível educacional	Indivíduos com nível mais elevado.
Estado civil	Maior risco em solteiros, viúvos ou divorciados.

Fonte: (MASLACH, 2001; SCHAUFELI, 1998; KOBASA, 1979; GIL-MONTE, 1997; CODO, 1999; NAGY 1985; FIRTH, 1985; BURKE, 1989; ROSS, 1989).

Acerca dos fatores de risco relacionados à dimensão trabalho, determinadas características estão associadas a MAIORES índices de Burnout (Quadro 14).

Quadro 14: Fatores laborais (características do trabalho) associados a MAIORES índices de Burnout

FATOR	CARACTERÍSTICAS
Sobrecarga	Excesso de demandas que ultrapassam a capacidade de desempenho, por insuficiência técnica, de tempo, ou de infraestrutura organizacional.
Baixo nível de controle das atividades, baixa participação nas decisões organizacionais	Provocam pouca ou nenhuma satisfação no trabalho.
Expectativas profissionais	Indivíduos com discrepâncias entre suas expectativas de desenvolvimento profissional e os aspectos reais/concretos de seu trabalho.
Sentimentos de injustiça e de iniquidade nas relações laborais	Salários desiguais entre profissionais que desempenham o mesmo papel.
Trabalhos por turno ou	Chegam a afetar 20% dos trabalhadores, acarretando

noturno	transtornos físicos e psicológicos.
Precário suporte organizacional e relacionamento conflituoso entre colegas	Os indivíduos sentem-se desamparados, carentes de orientação, desrespeitados. O quadro se intensifica na presença de pessoas competitivas, distantes, excessivamente críticas.
Tipo/Natureza da ocupação	Cuidadores em geral.
Conflitos ou ambiguidade de papeis	Conflitos de papeis: Embate entre informações e expectativas do trabalhador sobre seu desempenho em um determinado cargo ou função na instituição. Ambiguidade de papeis: Normas, direitos, métodos e objetivos pouco delimitados ou claros por parte da organização.

Fonte: (MASLACH, 2001; SCHAUFELI, 1998; KOBASA, 1979; GIL-MONTE, 1997; CODO, 1999).

Os fatores de risco associados à dimensão sociedade são apresentados no quadro 15:

Quadro 15: Fatores sociais relacionados a MAIORES índices de Burnout

FATOR	CARACTERÍSTICAS
Falta de suporte social e familiar	Escassez de apoio, solidariedade, etc.
Manutenção do prestígio social em oposição à baixa renumeração que envolve determinada profissão	O indivíduo busca outros empregos, surgindo sobrecarga de trabalho e, consequentemente, escassez de tempo destinado para o descanso e lazer, para atualização profissional, levando-o à insatisfação e insegurança nas atividades desenvolvidas.
Valores e normas culturais	Podem incrementar ou não o impacto dos agentes estressores no desencadeamento do Burnout.

Fonte: (CONSTABLE, 1986; MASLACH, 1997; MASLACH, 2001).

Conforme a literatura investigada, a SB acomete, sobretudo, profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, principalmente quando esta atividade é considerada assistencial (médicos, enfermeiros, professores). Entendemos, no entanto, que a

Síndrome de Burnout não está visceralmente ligada a determinadas profissões que têm por sua natureza constitutiva o cuidado com outras pessoas e que seus sintomas não são desencadeados pela natureza ou pelo contato próximo com os seus usuários. O Burnout é determinado pelo modo de gestão do trabalho, caracterizado por pouca ou nenhuma autonomia, sobrecarga de tarefas e insegurança em relação a estas, instabilidade no emprego, sentimento de desmoralização no ambiente de trabalho, sentimento de injustiça, um controle quantitativo e qualitativo do trabalho, a falta de suporte institucional e dos colegas, somados à predisposição intrínseca do indivíduo (VIEIRA *et al.*, 2006). Podemos, então, entender a Síndrome como sendo resultado de uma forma de organização do trabalho nos moldes do capitalismo. O modo de produção capitalista desencadeia processos de estranhamento, depauperação e aviltação do trabalho, o que representa sofrimento e adoecimento para a classe trabalhadora.

10 RESULTADOS E DISCUSSÃO

APRESENTAÇÃO

Este capítulo refere-se à apresentação e análise dos dados coletados. Concerne, ainda, ao diálogo estabelecido com a literatura científica. As informações que por ora se apresentam foram levantadas entre os meses de agosto a dezembro de 2019. Como método condutor dessa pesquisa, adotamos o Materialismo Histórico Dialético, o qual, de acordo com Cheptulim (2004), analisa as formas gerais do ser histórico, bem como os aspectos e os vínculos gerais da realidade e as leis que refletem essa realidade na consciência dos homens.

O Materialismo Histórico Dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e num movimento lógico o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (KOSIK, 1997). Assim, para compreender o fenômeno estudado, procurou-se conhecer a realidade de micro espaços, notadamente, uma instituição de ensino mantida pelo Governo do Estado da Bahia no município de Candiba. Os sujeitos que colaboraram com esta investigação compõem o quadro de docentes dessa instituição que se encontram em regência de classe, perfazendo um quantitativo de 25 participantes, do total de 26 docentes.

Os questionários de dados sociodemográficos/laborais e o de Burnout foram respondidos pelos 25 participantes. Destes, 10 sujeitos participaram da entrevista semiestruturada. Os sujeitos foram selecionados a partir dos critérios de adesão, saturação, representantes de ambos os sexos e fases da carreira, assim como representantes das quatro áreas do conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, exatas e linguagens). Apresentaremos, nesta seção, transcrições dessas entrevistas. Os sujeitos, portanto, serão apresentados como Prof. 01 a Prof. 10, para que seja mantido o anonimato dos participantes.

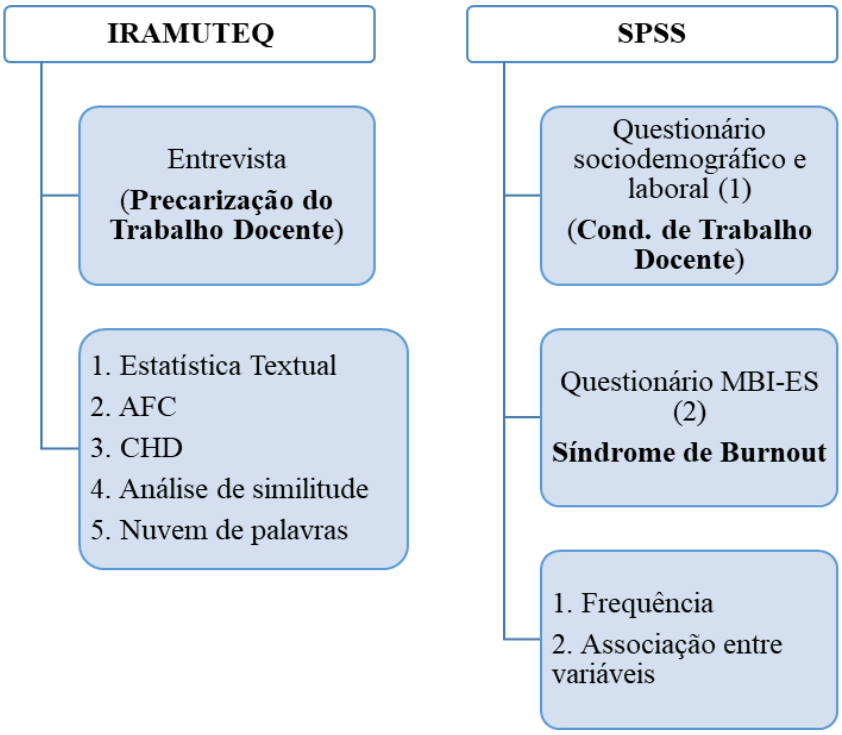
No cenário de incertezas e contradições no âmbito da sociedade capitalista, partimos da seguinte problemática: *Como a precarização do trabalho docente impacta o processo de adoecimento dos professores da rede estadual que atuam em Candiba-BA?* Destarte, temos como objetivo principal: Analisar como a precarização do trabalho docente impacta o processo de adoecimento dos professores da rede estadual que atuam em Candiba-BA. Essa intenção principal se estende nos seguintes objetivos específicos: 01) Caracterizar o perfil

sociodemográfico dos docentes; 02) Analisar as condições de trabalho dos sujeitos investigados; 03) Identificar a ocorrência de intensificação e precarização no trabalho docente e possíveis relações com o adoecimento; e, 04) Identificar os fatores associados e a predisposição ao acometimento da Síndrome de Burnout.

Os motivos que justificam este estudo orbitam em torno da: 1) Pertinência de discutir a hegemonia do pensamento neoliberal e suas implicações para o trabalho docente; 2) Pertinência de discutir científica e criticamente a temática da saúde/adoecimento do trabalhador docente; 3) Pertinência de problematizar científica e criticamente os processos de precarização do trabalho docente no âmbito das políticas públicas educacionais, a fim de que existam posicionamentos combativos no sentido de minimizar seus efeitos; e, 4) Necessidade de enriquecimento do debate acadêmico-científico acerca das políticas de valorização docente, no tocante ao elemento da saúde/adoecimento, tendo em vista contribuir para a ampliação e aprofundamento do debate, bem como seus novos arranjos.

Os dados foram analisados e categorizados a partir dos softwares IRAMUTEQ e SPSS. A figura 07 ilustra o modo como os dados foram examinados nesta investigação, com suas respectivas categorias – elaboradas a partir dos dados coletados em consonância com a literatura e o método seguidos, assim como os instrumentos adotados: Entrevista e questionário.

Figura 07: Sistematização da análise dos dados (2)



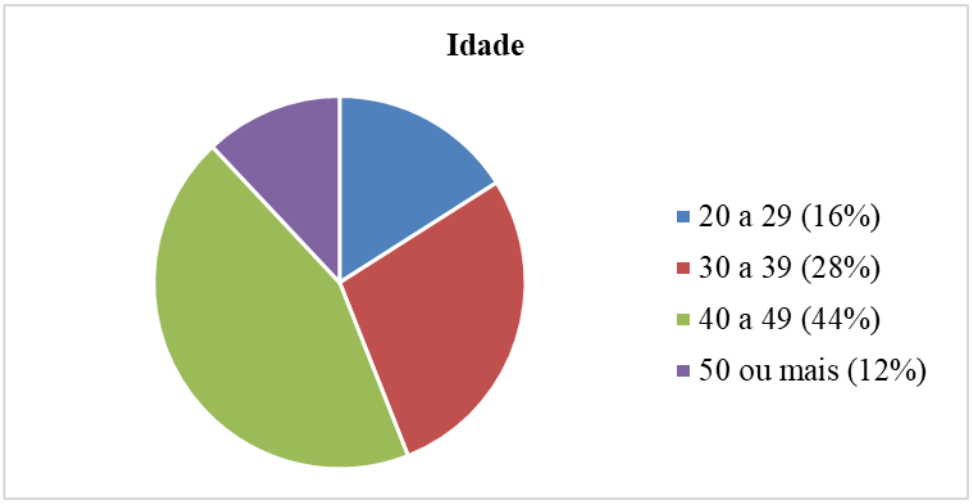
Fonte: Autoria própria (2020)

A seguir, apresentaremos o perfil sociodemográfico desses sujeitos, os escores para a Síndrome de Burnout e a reflexão acerca do fenômeno precarização e condições de trabalho, a partir do campo em estudo.

10.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS SUJEITOS

Os dados a seguir caracterizam a amostra estudada. Traçamos, portanto, o perfil sociodemográfico dos sujeitos dessa pesquisa. Os resultados foram processados pelo software SPSS e sistematizados em gráficos. Para o levantamento da faixa etária, foram elencadas categorias, as quais: 20 a 29 anos de idade (Categoria 1), 30 a 39 anos de idade (Categoria 2), 40 a 49 anos de idade (Categoria 3) e, por fim, 50 anos ou mais (Categoria 4), como exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 05: Faixa etária



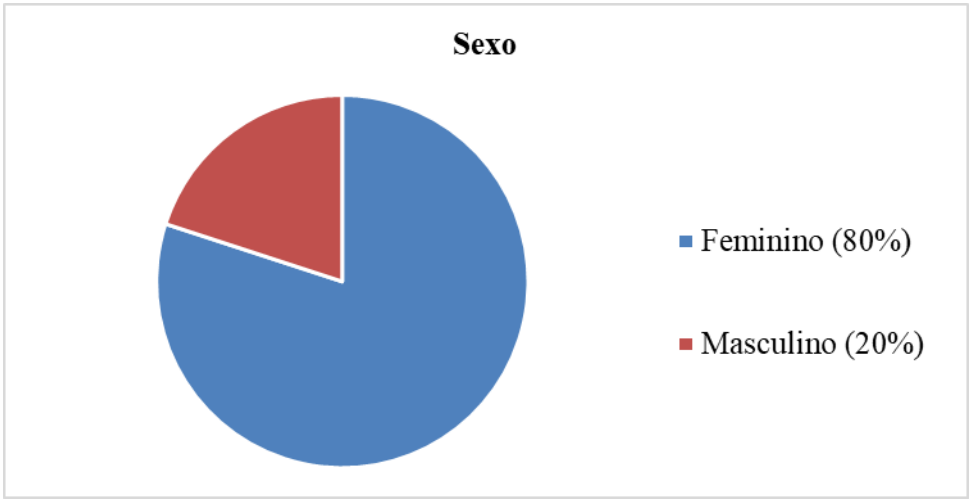
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

De início, em relação à faixa etária, observamos que o grupo abrangeu todas as faixas etárias elencadas no questionário sociodemográfico. Destes, são 16%, 20 a 29 anos de idade, 28%, 30 a 39 anos de idade, 44%, 40 a 49 anos de idade e 12%, 50 anos ou mais. Nota-se, portanto, a prevalência de indivíduos com faixa etária entre 40 a 49 anos de idade.

No tocante à idade dos docentes, em levantamento realizado em 2004[36] com 5 mil docentes do ensino fundamental e médio do Brasil, Andrade *et al.* (2004) estabelecem que em âmbito nacional a média era a de 37,8 anos. Havia, pois, uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores com até 25 anos somavam 8,8% do total e com mais de 45 anos 21,9% (ANDRADE *et al*., 2004, p. 47).

Nesta perspectiva, o número de professores no Ensino Médio, por faixa etária, segundo a região geográfica e a unidade federativa, indica que há uma concentração maior deles nas faixas de 25 a 32, de 33 a 40 e de 41 a 50 anos (23,72%, 26,27% e 31,04 do total, respectivamente). O número de professores com idade até 24 anos é pouco representativo (3,69%) e está bem abaixo da média nacional (BRASIL, 2009).

Gráfico 06: Sexo



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

No que concerne ao sexo dos sujeitos, 80% são do sexo feminino e 20% são do sexo masculino, o que coaduna com diversos achados científicos acerca da feminização da docência. De acordo com o primeiro Censo do Professor[37], 14,1% da categoria é constituída

[36] A pesquisa "O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam..." aborda professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação. A pesquisa foi adaptada a partir do estudo realizado pelo Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación – IIPE/ UNESCO, em Buenos Aires (ANDRADE *et al.*, 2004).

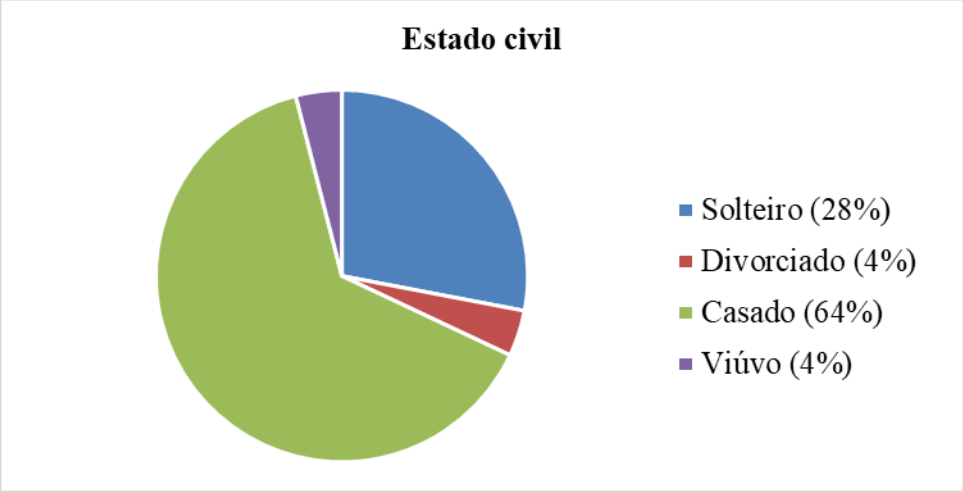
[37] O Ministério da Educação (MEC), por meio de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizou em 1997, pela primeira vez em âmbito nacional, o Censo do Professor. O levantamento

de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% da 5ª até a 8ª série desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres (VIANNA, 2011).

Segundo Codo (1999), a grande presença feminina na profissão docente está relacionada à expansão do sistema educacional no país a partir da segunda metade do século XX, acompanhada da necessidade de recrutamento de trabalhadores para o ensino. Apesar de ser uma atividade desempenhada por ambos os sexos, naquela época, acreditava-se que a mulher poderia desenvolver melhor essa tarefa, devido ao fato de já exercer em seu domicílio o papel de cuidadora e educadora dos filhos, ou seja, aspectos considerados inerentes à atividade docente.

Corroborando com estes apontamentos, Vianna (2001) preconiza que nos debates educacionais, é consenso a constatação da enorme presença feminina no magistério. De acordo com a autora, ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.

Gráfico 07: Estado civil



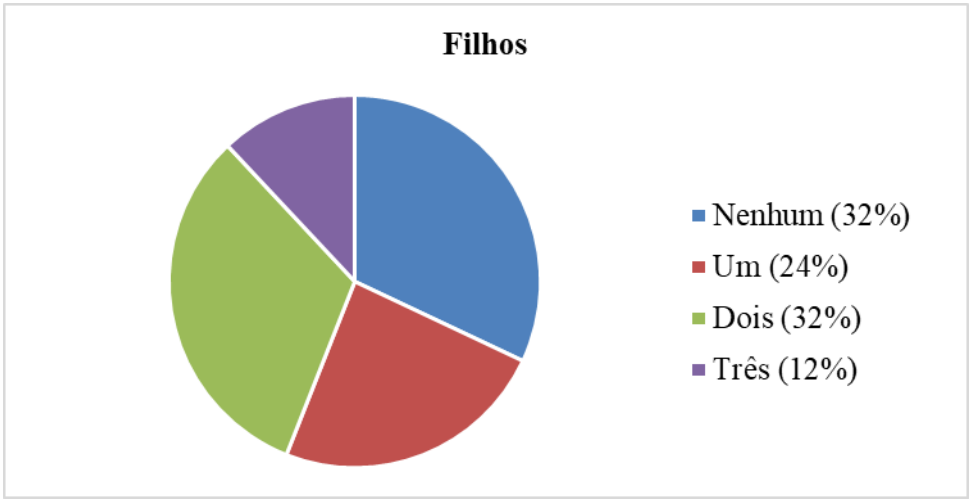
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

abrangeu 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico – mais de 90% da categoria, conforme dados do INEP – e teve como objetivo contribuir para um diagnóstico que orientasse as políticas educacionais. O Censo foi divulgado somente em 1999.

Quanto à situação civil, a proporção de solteiro(a) refere-se a 28%, a proporção de casado(a) refere-se a 64% e, no que concerne à divorciado(a) e viúvo(a), ambos se referem a 4%. No tocante aos sujeitos dessa investigação, observa-se, portanto, a prevalência de indivíduos casados, notadamente, 64% da amostra.

Coadunando com esta perspectiva, Puentes, Longarezi e Aquino (2011) ressaltam que, no Brasil, os professores declaram-se, em sua maioria, casados (55,1%), situação que não varia muito segundo o sexo. Os autores ainda estabelecem que, no caso específico dos professores do Ensino Médio de Uberlândia, esse índice não se altera significativamente, referindo-se a 49,23%.

Gráfico 08: Filhos



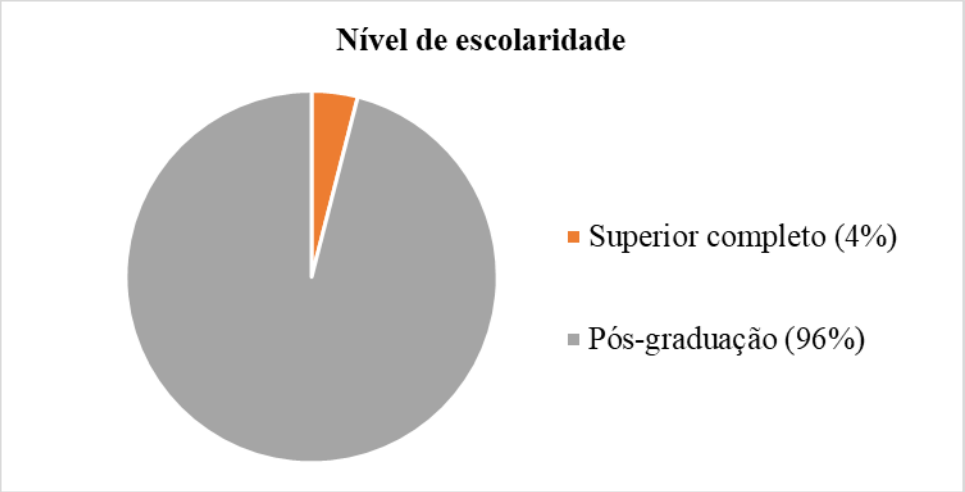
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Quanto ao número de filhos, 32% não possuem filhos, 24% um filho, 32% possuem dois filhos e 12% possuem três filhos. A predominância, portanto, estão nos sujeitos que não possuem filhos e/ou àqueles que possuem dois filhos, ambos representam 32% da amostra.

Resultado similar aos achados de Puentes, Longarezi e Aquino (2011), pois, de acordo com os autores, em pesquisa realizada em 2011 com professores do Ensino Médio de Uberlândia, observou-se a predominância de professores que constituem famílias relativamente pequenas. Nenhum dos professores que compôs a amostra teve acima de 3 dependentes. Sendo, portanto, que 24,25% dos docentes não tinham dependentes, 44% tinha somente um, 34% tinham dois dependentes e 22% tinham três dependentes (PUENTES; LONGAREZI;

AQUINO, 2011). O desejo de não ter filhos (ou reduzir drasticamente o número destes) justifica-se, entre outras razões, pelo avanço da sociedade pós-moderna, ou ainda, pela emancipação feminina, a qual acarretou liberdade e autonomia à mulher.

Gráfico 09: Nível de escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Todos os professores do estudo possuem grau de instrução de nível superior, e 96% deles são pós-graduados (em nível de especialização e mestrado). Isso pode estar relacionado à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em dezembro de 1996, que passou a exigir de todos os professores, em todos os níveis de ensino, formação de curso superior.

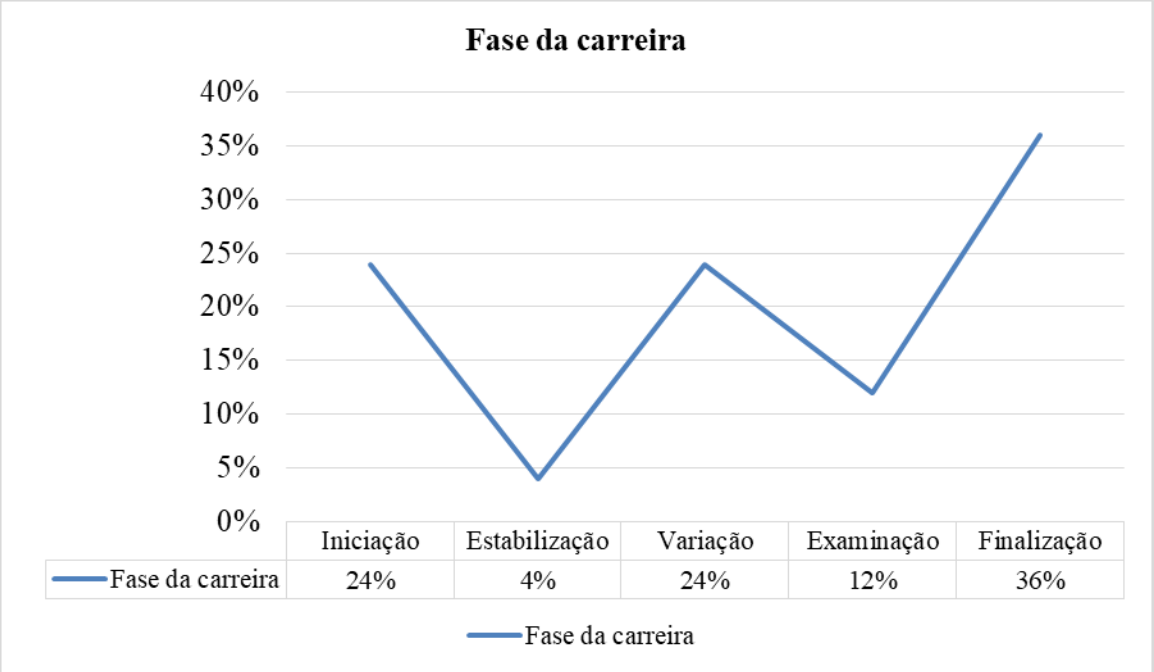
Puentes, Longarezi e Aquino (2011) preconizam que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, apenas professores com nível superior em curso de licenciatura de graduação plena ou com formação pedagógica poderiam lecionar no Ensino Médio. A própria Lei estabelecia que essa determinação começasse a valer a partir de 2007 e, até final da Década da Educação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

No sentido de reforçar a Lei e ajudar avançar na concretização de um Ensino Médio de qualidade para todos, o MEC instituiu, pelas portarias n° 1189 de 05 de dezembro de 2007 e n° 386 de 25 de março de 2008, um Grupo de Trabalho Interministerial que redigiu e circulou o documento titulado “Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil” (MEC, 2008).

No documento, no apartado sobre os princípios e pressupostos fundamentais, ficou definida a necessidade de garantir as condições para o exercício da docência pelo fortalecimento da

identidade profissional docente e da centralidade de sua ação no processo educativo. Um ano depois, esse nível de ensino já disponha de 91,31% de seus professores com nível superior completo (BRASIL, 2009), 87% deles com licenciatura (PESTANA, 2009).

Gráfico 10: Fase da carreira



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

No que concerne às fases da carreira docente, adotamos os ciclos estabelecidos por Ferreira (2014). A autora estabelece: 1-5 anos (iniciação), 5-8 anos (estabilização), 08-14 anos/homens e 08-15 anos/mulheres (variação), 14-22 anos/homens e 15-18 anos/mulheres (examinação), 22-25 anos/homens e 18-20 anos/mulheres (serenidade) e, por fim, 25-30 anos/homens e 20-25 anos/mulheres (finalização).

De acordo com a autora, o ciclo profissional docente revela-se como um processo complexo e que as fases da carreira não devem ser tomadas como estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética, material e histórica (FERREIRA, 2014). Em relação aos sujeitos da pesquisa, 24% encontram-se na fase de iniciação, 4% estabilização, 24% variação, 12% examinação e 36% finalização. Nenhum docente investigado encontra-se na fase de serenidade.

A fase de predominância dos docentes investigados no presente estudo é a finalização, representando 36% da amostra. No tocante à referida fase, Ferreira (2014) preconiza que o

fim da carreia é caracterizado por uma tendência de desinvestimento profissional, saturação e desencanto para uns e por uma renovação de interesse para outros. Huberman (2000), por seu turno, caracteriza a última fase como um momento de desinvestimento, período em que os professores se afastam da profissão e dedicam o seu tempo mais a si próprios.

No que concerne ao ciclo profissional dos docentes brasileiros, Puentes, Longarezi e Aquino (2011) preconizam que se inicia prematuramente e se encerra tardiamente, por esse motivo a carreira de magistério se transformou em uma das mais extensas. Os professores do Ensino Médio, em particular, possuíam, segundo dados de pesquisa divulgados em 2003, uma experiência na docência que variava entre 10 e 15 anos de tempo de serviço. Na cidade de Belo Horizonte, o tempo estimado de experiência no magistério era de 11,8 anos em escolas públicas e de 18,8 em privadas e de 13,8 em média (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

No tocante à Uberlândia, lócus de estudo de Puentes, Longarezi e Aquino (2011), observa-se que a amostra de professores é heterogênea quanto aos anos de experiência na docência, de maneira geral e no Ensino Médio, em particular. No Ensino Médio essa variação é ainda maior, pois se estende dos três meses a 33 anos enquanto que em outros níveis oscila de 0 e 28 anos. O tempo de experiência no Ensino Médio é de 11,16 anos e em outros níveis de 5,51 anos. Os anos de experiência que aparecem com mais frequência variam entre 2 e 10. Os dados coletados pelos autores mostram que 27,27% dos docentes possuem menos de três anos de experiência; 22,72% entre 4 e 6 anos; 15,15% entre sete e dez anos; 10,60% entre onze e vinte anos; enquanto que um índice relativamente alto de professores tem acima de vinte anos de experiência no Ensino Médio (22,72%) (PUENTES; LONGAREZI; AQUINO, 2011), o que coaduna com os achados da presente pesquisa.

Tabela 01: Fase da carreira / Sexo (Tabulação cruzada)

Fase da carreira / Sexo (Tabulação cruzada)				
		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Fase da carreira	Iniciação	5	1	6
	Estabilização	1	0	1
	Variação	4	2	6
	Examinação	1	2	3
	Finalização	9	0	9

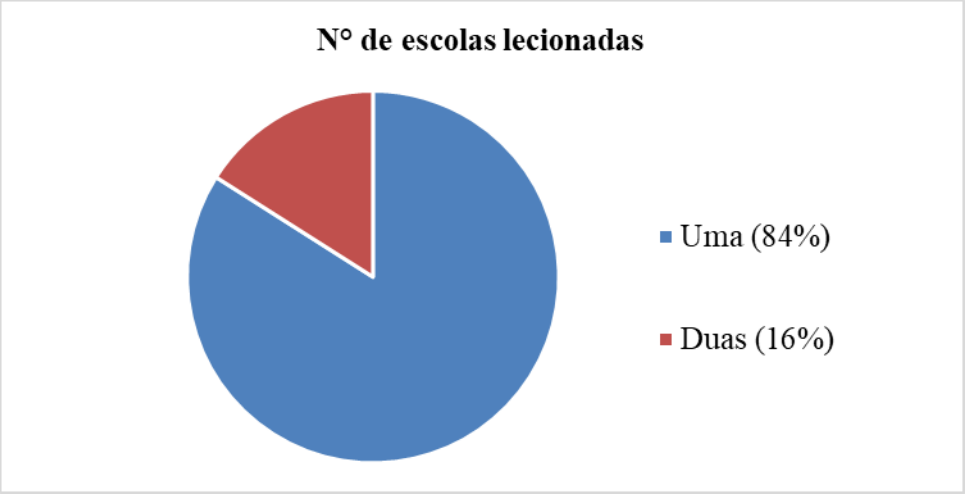
Total	20	5	25

Fonte: Dados da pesquisa (SPSS) (2020)

Ao correlacionar as variáveis “Fase da carreira” e “Sexo” o software gerou a tabela 01. Evidencia-se, portanto, que 5 mulheres e um homem encontram-se na fase de iniciação, uma mulher se encontra na fase de estabilização, 4 mulheres e 2 homens estão na fase de variação, uma mulher e dois homens encontram-se na fase de examinação e 9 mulheres estão na fase de finalização. Para analisar a correlação entre as variáveis “Fase da carreira” e “Sexo, foi utilizado o coeficiente de Pearson. Adotamos o nível de significância $p < 0,05$. O resultado (qui-quadrado de Pearson) foi de 0,121, não apresentando, portanto, significância.

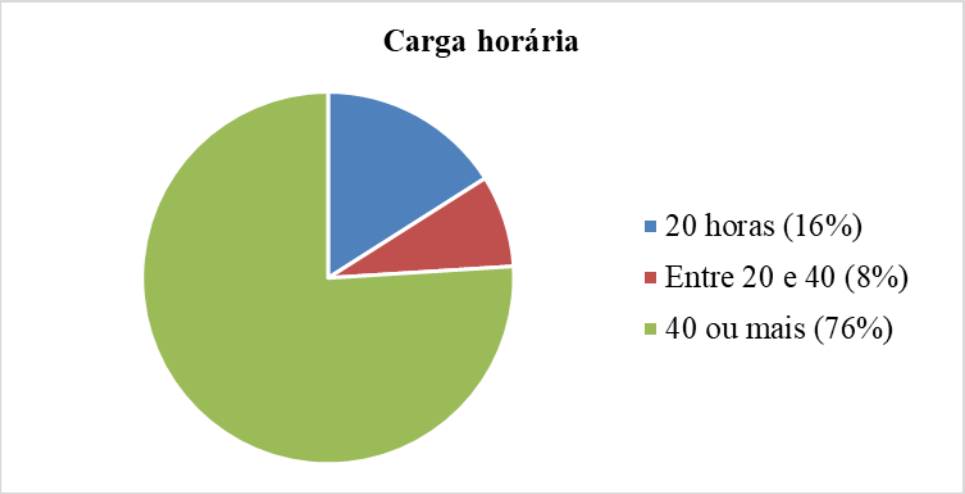
Nesta perspectiva, de acordo com Cardoso (2017), a carreira docente se desenvolve por meio de uma trajetória relacional, marcada historicamente, contextualmente vivenciada e construída. O desenvolvimento dessa trajetória apresenta etapas com características específicas que são observadas de acordo com os espaços, tempos e condições de trabalho docente. Para alguns professores, esse percurso pode acontecer de modo tranquilo enquanto para outros pode se apresentar como um momento marcado por tensões, dúvidas, angústias, medos, dilemas revelando-se, assim, um processo complexo.

Gráfico 11: N° de escolas lecionadas



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Gráfico 12: Carga horária de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Em relação ao número de locais trabalhados, 84% dos participantes trabalham em uma única escola, e 16% ministram suas aulas em duas instituições (Gráfico 11). Quanto à carga horária de trabalho, destaca-se que 20 horas semanais perfazem 16%, entre 20 e 40 horas perfazem 8% e 40 horas ou mais, 76% da amostra (Gráfico 12). Além disso, 20% dos professores exercem outras atividades remuneradas além da docência, a exemplo de gestor de empresa, representante sindical (presidente da entidade de classe), pedagoga do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e banca/reforço escolar. Ambos salientaram que exercem essas atividades como alternativa para ampliar a renda pessoal/familiar. Observa-se, portanto, a intensificação e flexibilização como produto da nova configuração do mundo do trabalho estabelecida pela ofensiva neoliberal.

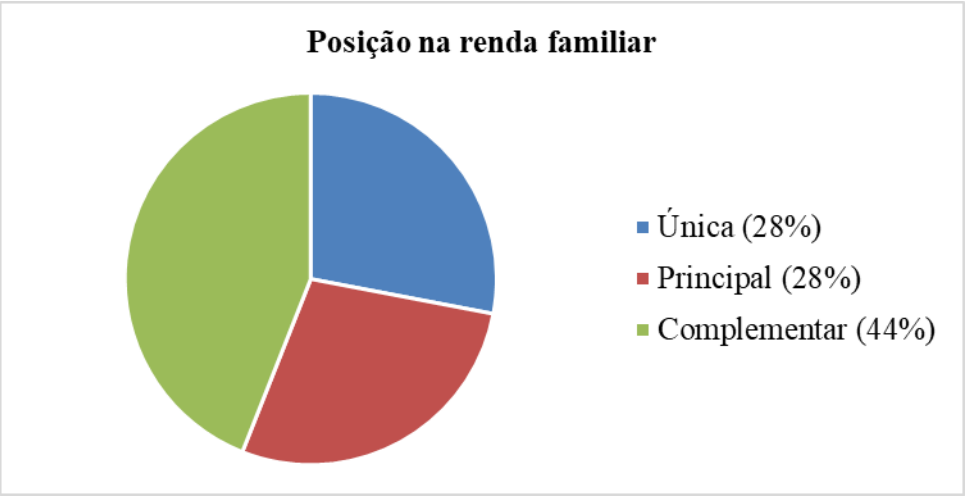
No tocante à situação nacional, Andrade *et al.* (2004) verificaram que, em relação à quantidade de horas semanais que atuam em sala de aula, 54,2% dos professores brasileiros cumpriam de 21 a 40 horas, 30,9% de 1 a 20 e 14,8% mais de 40. De acordo com o número de escolas em que trabalhavam se observa que 58,5% apenas estavam vinculados a uma escola, 32,2% a duas e 6,3% a três escolas. Mais de 60% dos professores do sexo feminino trabalhavam em uma só escola. Por fim, quanto ao número de alunos por professor em sala de aula sob sua responsabilidade, a mesma pesquisa identificou que as proporções mais elevadas eram de 17,8% dos professores que possuíam entre 201 e 300 alunos e 17,7% dos que tinham mais de 600 alunos.

Estudo realizado com professores da rede pública estadual em todas as regiões do Brasil (CODO, 1999) identificou que 18,2% dos professores apresentavam carga mental elevada e, segundo o autor, várias características do trabalho apareceram associadas a ela, tais como: quantidade de empregos, número de turmas, níveis de ensino diversos e quantidade de disciplinas ministradas, entre outras. A carga mental é resultante de fatores nocivos decorrentes das condições, organização e relação com o trabalho, que podem causar desgaste, cansaço, esgotamento e ausência de prazer na execução de tarefas (CODO, 1999).

Codo (1999) preconiza, ainda, que os professores que possuem outra atividade remunerada (além do trabalho na escola) ou que trabalham em mais de um colégio sentem mais a carga mental no trabalho do que aqueles que possuem apenas um emprego. Isso está presente tanto nos que lecionam vinte horas semanais quanto naqueles que trabalham quarenta horas semanais, com o impacto um pouco maior nesses últimos.

Isso significa que ter carga horária semanal de quarenta horas e trabalhar em apenas um local é um pouco menos impactante do que trabalhar vinte horas em dois locais de trabalho, pois o fato de ter dois empregos ou ter que complementar a carga horária em outra escola implica maior deslocamento e adaptação a ambientes diferentes, ou seja, envolve mais relacionamentos e criação de vínculos, planejamento e preparo de atividades (CODO, 1999).

Gráfico 13: Posição na renda familiar



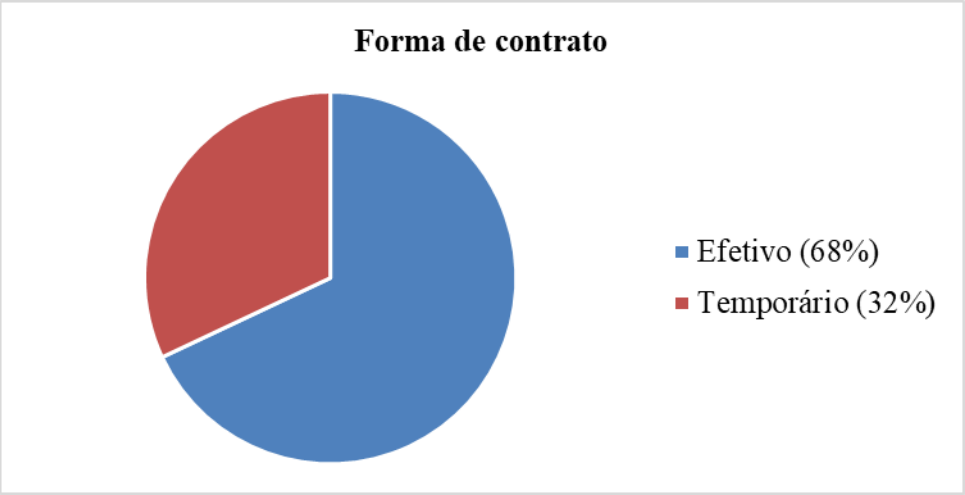
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Quanto à renumeração, 40% dos sujeitos sinalizaram que a sua renda mensal não supre todas as demandas pessoais e/ou familiares, havendo a necessidade de ampliar as atividades laborais. No tocante à posição na renda familiar, para 28% é a única, para 28% é a principal e para 44% é complementar.

Os baixos salários trazem insatisfações, dissabores e sobrecarga de trabalho, pois, como foi discutido anteriormente, o professor precisa trabalhar em vários turnos, assim como desenvolver outra atividade remunerada na tentativa de aumentar seus rendimentos salariais, uma vez que eles não atendem às reais necessidades dos docentes e de suas famílias (MARIANO; MUNIZ, 2006).

Em relação à renda é preciso mencionar que, a despeito da desvalorização da profissão docente, refletida nos baixos salários, a situação dos professores que trabalham sob regime estatutário (concursado) é sensivelmente superior à média da população brasileira, o que demonstra a precária situação financeira da população de um modo geral. Estudo divulgado em 2004 revela que 65,5% dos professores possuíam renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6% entre cinco e dez (ANDRADE *et al*., 2004).

Gráfico 14: Forma de contrato



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

No tocante à amostra, 68% dos professores são estatutários e 32% não estatutários, ou seja, são contratados de forma precária, sem a garantia de benefícios concedidos aos professores estatutários. Para Matias e Abib (2007), o Estado, sob influência neoliberal, retira e diminui

benefícios e direitos dos trabalhadores, precarizando, dessa forma, seus vínculos e aumentando a carga de trabalho. A flexibilização do trabalho, de acordo com Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), diluiu a nítida separação entre os incluídos e os excluídos, causando uma desestabilização no mundo do trabalho, atingindo, hoje, todos os que necessitam do trabalho para sobreviver. Desde a década de 1980, essa desestabilização, caracterizada por demissões em massa, teve como consequência a admissão de trabalhadores por meio de formas precarizadas de contratação, por exemplo, os contratos por tempo determinado (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010).

Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010) complementam trazendo as dimensões desse processo: a primeira diz respeito aos vínculos de trabalho e relações contratuais (perda dos direitos trabalhistas); a segunda é referente à organização e às condições de trabalho (ritmo intenso de trabalho, pressão, competitividade); a terceira está relacionada com a precarização da saúde dos trabalhadores; a quarta diz respeito à fragilização do reconhecimento social, da valorização simbólica e do processo de construção das identidades individual e coletiva; e a quinta se refere à representação e à organização coletiva (sindical).

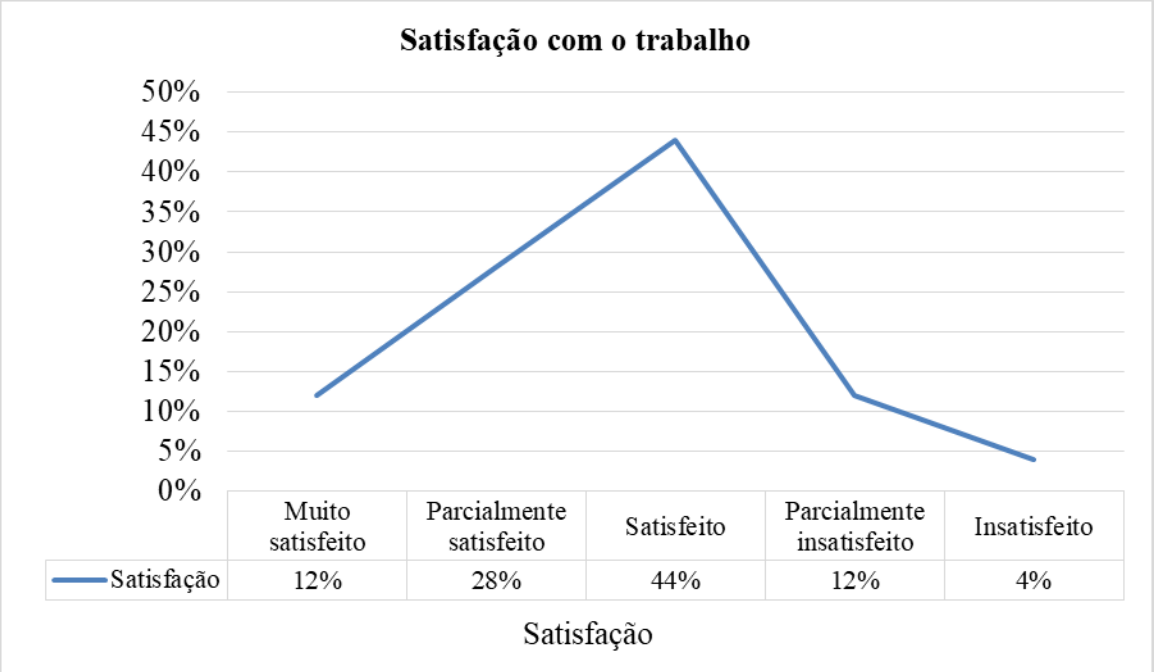
Segundo Puentes, Longarezi e Aquino (2011), um dos aspectos que caracteriza a Educação Básica no país tem a ver com a garantia que desfruta o professor da rede de escolas públicas em relação a sua estabilidade profissional. Segundo dados de 2004, predominavam no país os professores efetivos (concursados) em relação aos docentes enquadrados em outras situações funcionais. Mais da metade (66,1%) dos docentes que exerciam a docência em escolas públicas eram concursados e pouco mais de 9% efetivados sem concurso (ANDRADE *et al*., 2004). Os demais professores eram designados ou contratados temporariamente (25%).

Coadunando com este apontamento, Abramovay e Castro (2003), em pesquisa realizada a partir da análise de uma amostra de professores em representação de 13 capitais federativas, observaram que, em 11 das 13 capitais sobressaíam os professores efetivos sobre os docentes efetivados, temporários ou substitutos eventuais. As cidades de Rio Branco e Belo Horizonte apareciam como únicas exceções (PUENTES; LONGAREZI; AQUINO, 2011).

Ao investigar a situação funcional dos docentes do Ensino Médio de Uberlândia, Puentes, Longarezi e Aquino (2011) identificaram que, em relação aos 331 docentes vinculados às 7 escolas pesquisadas, a proporção de professores que gozam da mesma estabilidade profissional que têm a maioria dos professores no Brasil é ainda maior. Em seus achados,

concluíram que 77,95% dos docentes são efetivos, 2,71% são efetivados, enquanto que 19,34% são designados ou têm contrato temporário.

Gráfico 15: Satisfação com o trabalho

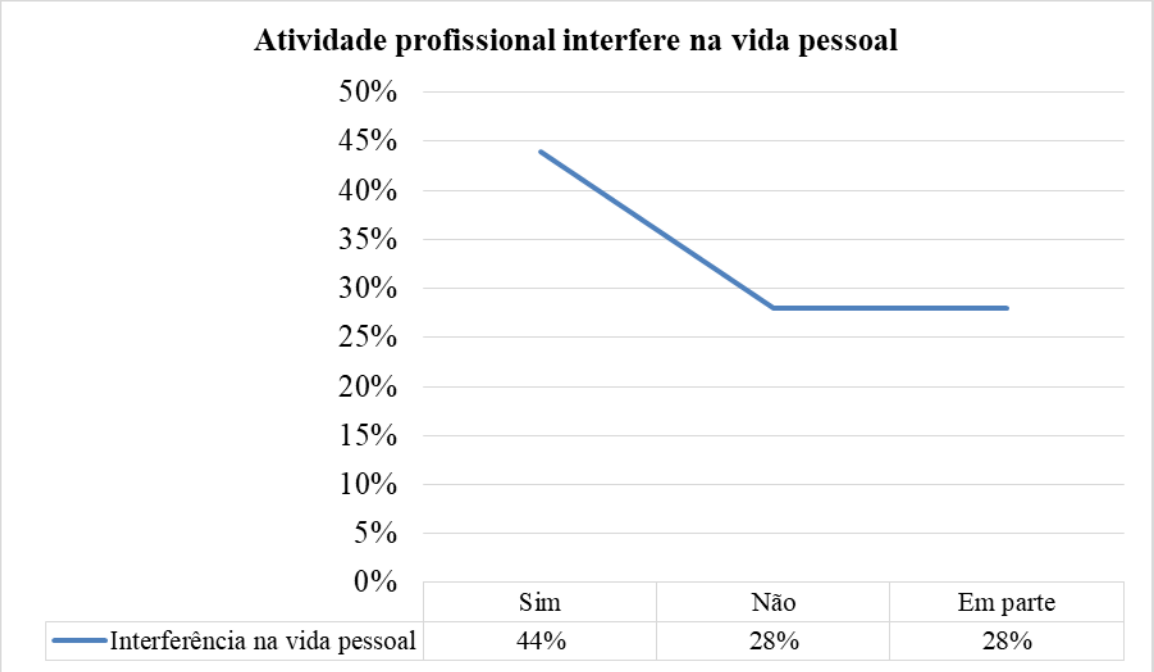


Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Quanto à satisfação com o trabalho, os dados revelam, muito satisfeito, 12%, parcialmente satisfeito, 28%, satisfeito, 44%, parcialmente insatisfeito, 12% e insatisfeito, 4%. Nesta perspectiva, entende-se que a satisfação estimula o entusiasmo e o comprometimento, favorecendo a dedicação de mais tempo e energia à melhoria da aprendizagem dos alunos. A literatura aponta evidências que revelam a influência da satisfação na conduta profissional (BOGLER; NIR, 2012).

A satisfação no trabalho de professores tem sido relacionada ao nível de desempenho docente e à eficiência no alcance dos objetivos de ensino. Entende-se que professores mais satisfeitos com a função obtêm melhores resultados e por isso tem sido considerada como um aspecto fundamental da docência (BOGLER; NIR, 2012). No que concerne aos sujeitos da pesquisa, evidencia-se, portanto, a predominância do sentimento de satisfação, 44% da amostra. Por outro lado, 12% se declararam parcialmente insatisfeitos e 4% estão insatisfeitos com o trabalho.

Gráfico 16: Atividade profissional interfere na vida pessoal



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Quanto ao ponto "Atividade profissional interfere na vida pessoal", 44% dos pesquisados apontaram que a atividade profissional interfere, ora positiva, ora negativamente, na vida pessoal. Vinte e oito por cento sinalizou que essa interferência ocorre parcialmente e, por fim, 28% salientaram não haver qualquer tipo de ingerência. Nesta perspectiva, de acordo com a docente 02, dificilmente os professores conseguirão separar o labor da vida pessoal:

> *Sim, principalmente quando acharmos que não estamos produzindo tudo o que somos capazes. Aí vem a insatisfação, a angústia, o medo, o distanciamento da família, dos amigos. Por mais que tentamos separar o labor da nossa vida pessoal é praticamente impossível, no entanto, é preciso aprender a administrar ambos para termos uma vida emocional equilibrada. Sabemos que é um exercício difícil, porém, é necessário para evitar o adoecimento* ***(Profa. 02)***.

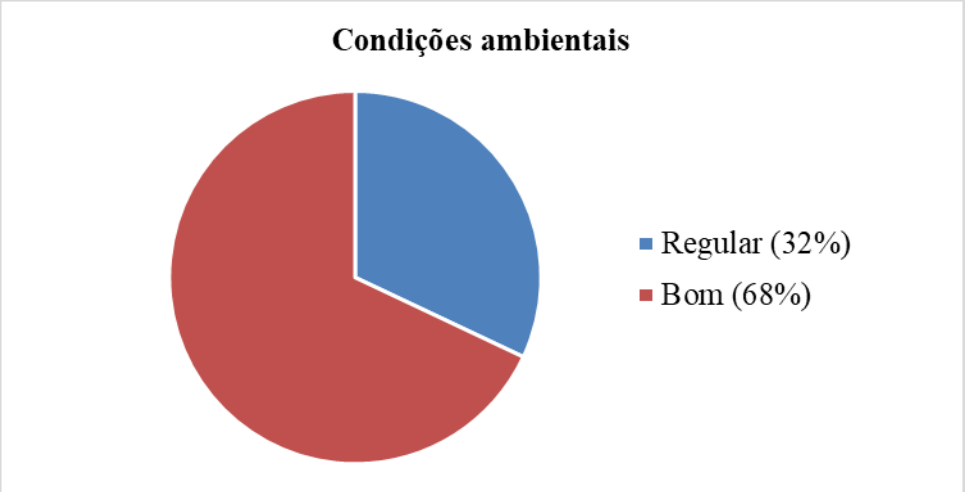
No tocante às características gerais do perfil sociodemográfico dos sujeitos, destaca-se o predomínio de indivíduos do sexo feminino (80%), faixa etária entre 40 e 49 anos (44%), indivíduos casados (64%), não possuem filhos ou possuem dois filhos (ambos 32%), possuem pós-graduação (96% - entre especialização e mestrado), encontram-se na fase de finalização da carreira (36%), trabalham sob regime de 40 horas ou mais (76%), possuem posição complementar na renda familiar (44%), lecionam em uma única escola (84%), possuem apenas um vínculo empregatício (80%), são contratados em caráter efetivo (68%), sentem-se

satisfeitos com o trabalho (44%) e, por fim, apontaram que a atividade profissional interfere, ora positiva, ora negativamente, na vida pessoal (44%).

10.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

Os elementos elencados nesta subseção foram categorizados a partir dos aspectos constitutivos das condições de trabalho docente estabelecidos por Pereira Júnior (2017).

Gráfico 17: Condições ambientais



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Segundo Pereira Junior (2017), as condições ambientais referem-se ao conjunto de aspectos do local de trabalho dos professores relacionados à sensação térmica e à ocorrência de ruídos e/ou barulhos. Fazem parte desta categoria: acústica; ruídos; calor; temperatura; poluição sonora; ventilação; umidade. No que concerne a este aspecto, 32% dos sujeitos sinalizaram “regular”, enquanto 68% classificaram-no “bom”.

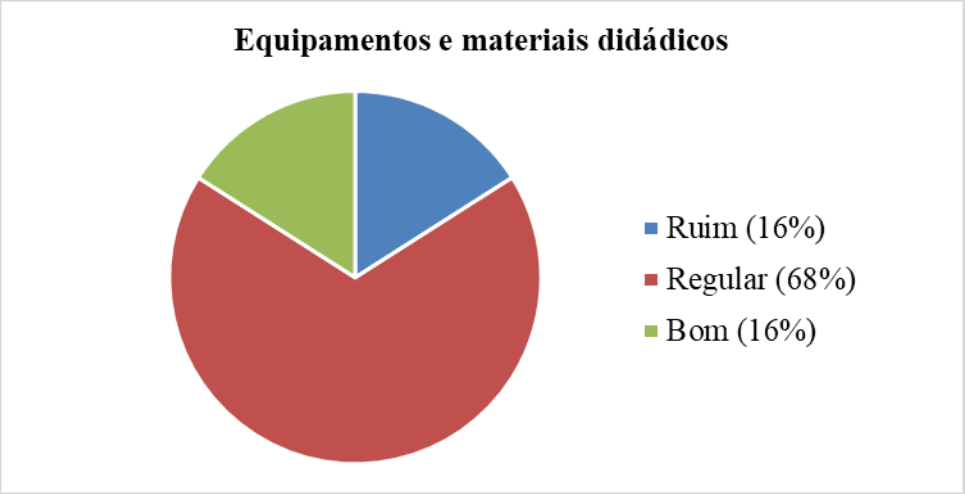
De acordo com Guerreiro *et al*. (2016), a exposição ao ruído pode causar uma série de problemas relacionados à saúde e à segurança dos trabalhadores, tais como: perda auditiva, efeitos fisiológicos no sistema cardiovascular, por exemplo, que resulta na liberação de catecolaminas e aumento da pressão sanguínea, estresse no trabalho e aumento do risco de acidentes de trabalho.

No tocante aos docentes, além de alguns desses riscos, o ruído elevado, dentro ou fora da sala de aula, esteve associado aos transtornos mentais (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006) e à pior qualidade de vida relacionada à voz, no domínio físico (JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007). Esses ruídos, muitas vezes potencializados em escolas onde há intervalos em diferentes horários, combinados a fatores psíquicos, podem levar a um ambiente de trabalho estressante (SILVANY NETO *et al*., 2000). Nesta perspectiva, a docente 02 sinaliza:

> *Considero regular por conta da acústica, acabamos por forçar demais a voz, daí as crises de dor de garganta. Também tem a questão da temperatura (apesar de ter ar condicionado em quase todas as salas) não são suficientes por conta do espaço físico e da quantidade de alunos* ***(Profa. 02)***.

No tocante às condições ambientais, de modo geral, os sujeitos apontaram algumas deficiências em relação à acústica, à iluminação, à ventilação, à temperatura e aos ruídos externos.

Gráfico 18: Equipamento e materiais didáticos



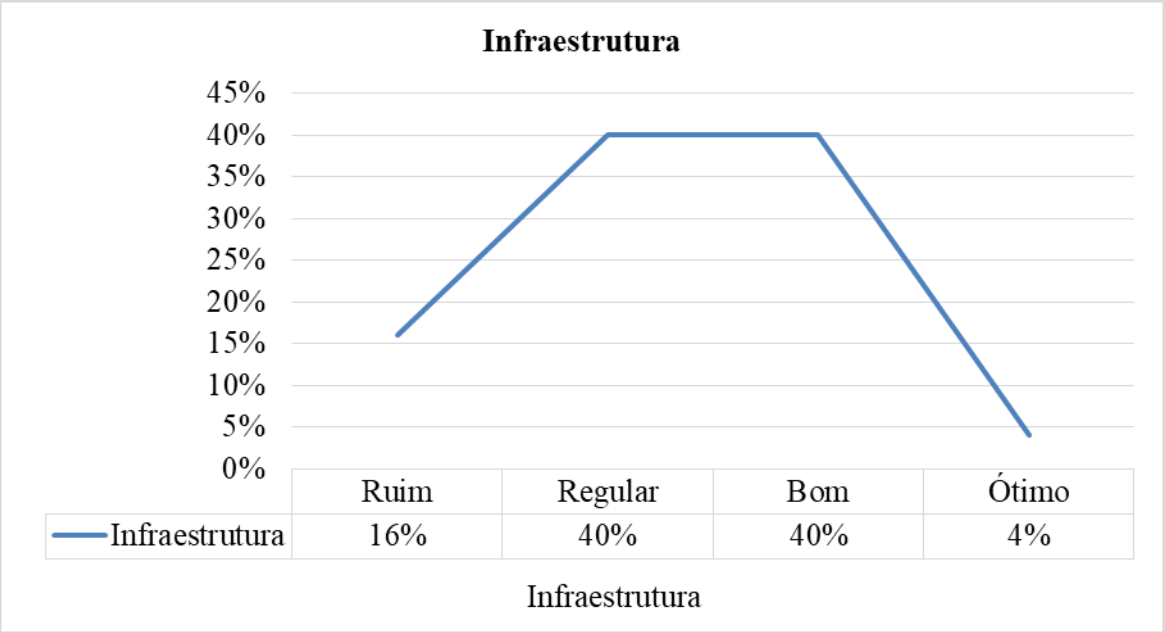
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Segundo Pereira Junior (2017), a categoria "Equipamentos e materiais didáticos" relaciona-se aos insumos de que os professores necessitam para desenvolverem as atividades de docência. Esta categoria contempla: equipamentos; internet; livro didático; materiais didáticos; condições materiais; computadores; quadro branco. No tocante a esta categoria, os docentes consideraram, ruim (16%), regular (68%) e bom (16%). Em linhas gerais, os sujeitos sinalizaram: equipamentos insuficientes/limitados, ausência de manutenção, internet precária,

carência de recursos tecnológicos, equipamentos audiovisuais sucateados, etc. Nesta perspectiva, os docentes 01, 02 e 07 preconizam:

> *Temos praticamente o livro didático e o quadro branco* ***(Profa. 01)***.
>
> *Temos livros didáticos e quadro branco, no entanto, nos falta computadores (temos que usar o nosso), materiais didáticos é bem escasso, bem como internet (na sala de aula, não temos)* ***(Profa. 02)***.
>
> *Atualmente as escolas vem enfrentando crise de equipamentos, computadores, falta de recursos e internet precária* ***(Prof. 07)***.

Gráfico 19: Infraestrutura



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

No tocante à infraestrutura, Pereira Junior (2017) estabelece que se trata da verificação da existência e/ou da avaliação das condições em que se encontram os distintos espaços físicos e/ou serviços básicos disponibilizados nas escolas. Registram-se nessa categoria os itens: biblioteca; condições da escola; condições da sala de aula; condições estruturais; espaço físico; laboratório; local para descanso; instalações físicas; características físicas do ambiente; mobiliário. Os docentes consideraram, ruim, 16%, regular, 40%, bom, 40%, e ótimo, 4%.

A escola, lócus dessa pesquisa, oferece Ensino Médio em tempo integral. Este fator foi preponderante para a maioria dos sujeitos investigados julgarem como inadequada a infraestrutura da escola. A carência foi sinalizada, sobretudo, em relação ao laboratório, refeitório, vestiário e local para planejamento (AC).

> *Especialmente por oferecer educação em tempo integral. Falta vestiário, refeitório, biblioteca... **(Profa. 01)**.*
>
> *A escola ainda é pequena para um público integral **(Profa. 11)**.*
>
> *A escola ainda não oferece alguns espaços, mesmo funcionando em tempo integral **(Prof. 07)**.*
>
> *Como o ensino é integral, faz-se necessário um refeitório **(Profa. 05)**.*
>
> *[...] vão "desfazendo" de ambientes como biblioteca, laboratório e outros espaços, para dar lugar a salas de aula. Quanto ao local de descanso dos professores é inadequado, justamente por conta de se tratar de um espaço físico pequeno, que não dá para acomodar uma mobília que efetivamente atenda ao professor (a exemplo). Esse fato, além de prejudicar os planejamentos das aulas, automaticamente, a discussão pedagógica e o fazer pedagógico entre professores de disciplinas diferentes (ou iguais) é bem difícil, justamente por conta dos horários e do ambiente físico **(Profa. 02)**.*

No tocante à problemática do Ensino Médio em tempo integral, Gawryszewski (2018), sob base teórico-documental, analisa a instituição do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pelo governo federal. O autor discute acerca das implicações previstas e a concepção formativa presente no programa que pretende estender a escola em tempo integral para essa etapa da escolarização.

Gawryszewski (2018) preconiza que os critérios de seleção das escolas levam a crer que, a despeito da vulnerabilidade social, tratar-se-á de escolas que podem já dispor de maior apoio das Secretarias Estaduais, sobretudo a chamada infraestrutura adequada, que atende a requisitos de espaços administrativos, espaços pedagógicos (com metragem definida, inclusive), espaços esportivos e espaços físicos para serviços, como gás, depósito de lixo, depósito de material de limpeza e alimentação escolar. Entretanto, as falas dos docentes investigados apontam certas deficiências/fragilidades no tocante à infraestrutura da instituição.

Nesta perspectiva, o autor salienta:

> Qualificado negativamente como gargalo da escolarização no Brasil, o ensino médio foi objeto de inúmeras reformas de maior ou menor alcance. Apenas para citar algumas, a começar pela sua evidente elitização até as primeiras décadas do século XX, passando pela fragmentação da formação que seccionava as trajetórias formativas da classe média e ricos e os mais pobres pela Reforma Capanema, a compulsoriedade da profissionalização empobrecida da escola pública pela Lei 5.692/1971, a separação do ensino médio e a educação profissional com o Decreto 2.208/1997 até as tentativas de inovação mais recentes. A todas estas iniciativas de intelectuais e gestores que pretenderam supostamente implementar mudanças profundas, a despeito de possíveis boas intenções e ponderações críticas advindas da organização curricular então vigente, entendo que frequentemente desconsideravam um problema basilar: o fato de que ensino médio até bem pouco tempo não estava estabelecido como etapa constitutiva do que se entende como educação básica e,

> consequentemente, em ser garantida a sua oferta pública e gratuita pelo Estado brasileiro.
> Embora sua demanda tenha aumentado exponencialmente nas últimas três décadas, os dados do Censo Escolar evidenciam que ainda há um longevo caminho a percorrer para sua universalização. Igualmente problemático e que concorre para a dificuldade de alcance da meta de universalização, é o baixo financiamento da escola pública brasileira, situação ainda mais perturbadora com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 [...] (GAWRYSZEWSKI; 2018, p. 839).

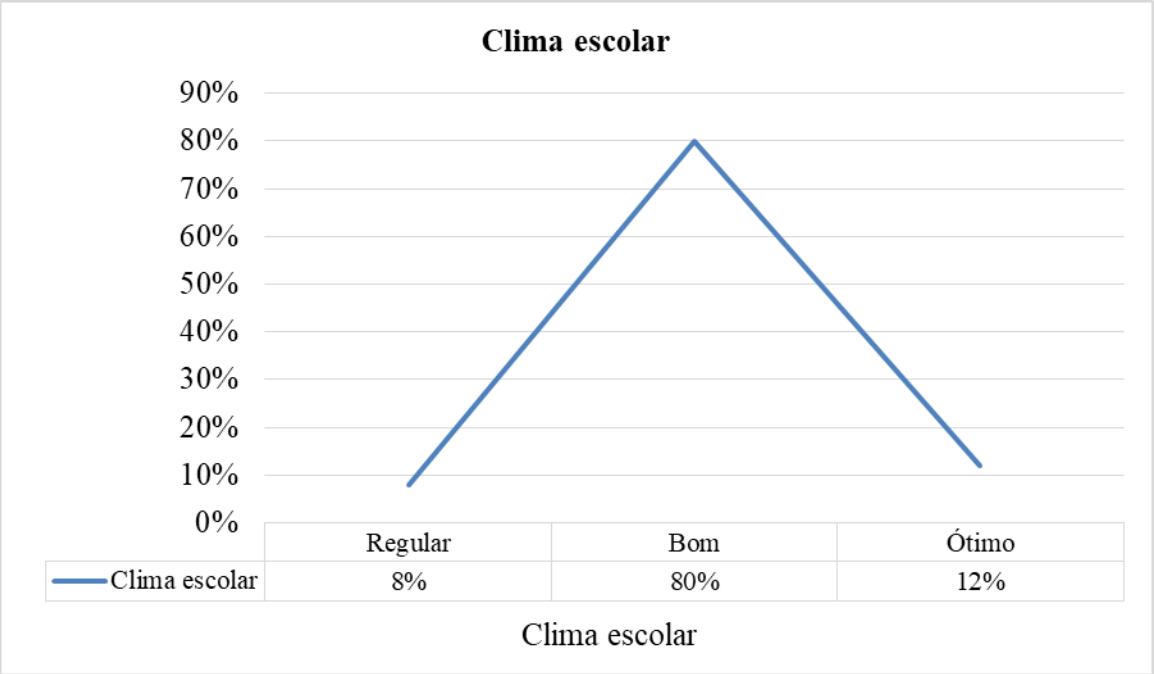
Observa-se, assim, que há uma contradição em se pensar numa proposta de universalização e/ou ampliação para essa etapa da escolarização, haja vista a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que institui teto de gastos primários do governo federal. O autor, então, complementa:

> Em princípio, não há motivo imediato para ser contrário ao tempo escolar integral. Porém, **faz-se necessário refletir sobre as condições de acesso e permanência em que supostamente se daria esse tempo estendido**. A implementação da ampliação da jornada escolar no ensino médio tem sido defendida como essencial para a potencialização de resultados mais efetivos de aprendizagem, a partir da comprovação pelas avaliações de larga escala. Devemos nos posicionar (enquanto há fôlego para tal) se uma concepção formativa circunscrita à formação de competências advindas de uma lógica de mercado é a aquela desejada para a formação da juventude brasileira, sobretudo para a fração mais pauperizada de bens materiais e direitos sociais.
> Por fim, o mais trágico é perceber a desfaçatez de advogar em causa própria como se o EMTI[38] fosse provocar uma transformação do ensino médio brasileiro. Sequer o alcance do programa permite pensar em um projeto efetivo que transforme a formação dos jovens brasileiros, quer aprovemos ou não. Não se deve esquecer que o EMTI está sendo executado em início de vigência da Emenda Constitucional 95 que prevê teto para os gastos primários da União. Embora a pasta de Educação tenha um mínimo a ser aplicado a partir da receita de impostos, a previsão de investimento para 2018 (R$ 109 bilhões) praticamente manteve a mesma ordem de grandeza referente a 2017 (R$ 107,5 bilhões), não ignorando a prática recorrente de contingenciamentos orçamentários ao longo do ano e a diferença entre orçamento previsto e orçamento executado. A julgar pelo montante de recursos, a sinalização é que o discurso de ampliação do horário do ensino médio seja mais bravata do que palavra de honra (GAWRYSZEWSKI; 2018, p. 839-840, grifos nosso).

O autor, portanto, estabelece uma reflexão acerca da necessidade de se pensar sobre as reais condições de acesso e permanência em que supostamente se daria esse tempo estendido. É necessário pensarmos nas condições de trabalho dos docentes, na qualidade do ensino, na infraestrutura das instituições, no desmonte de recursos, na flexibilização e, sobretudo, refletirmos os reais interesses do capital no tocante à educação pública brasileira.

[38] Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Gráfico 20: Clima escolar

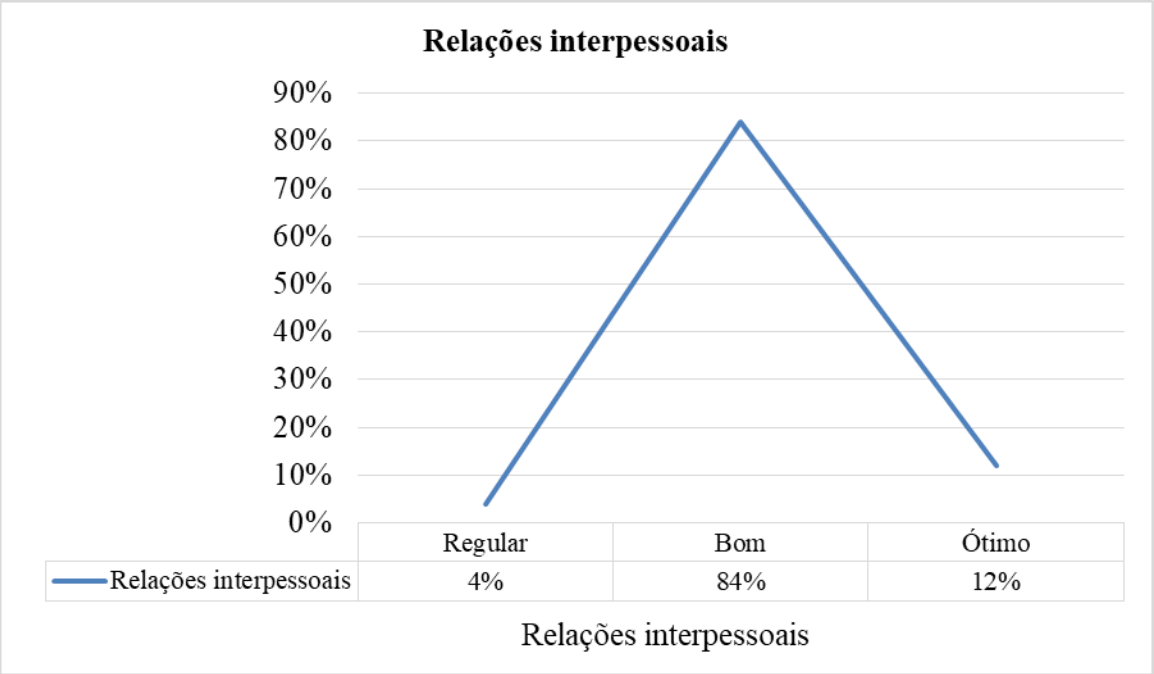


Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Em relação ao clima escolar, observamos que o grupo avalia positivamente este aspecto. São, 8% regular, 80% bom e 12% ótimo. Nota-se, portanto, a prevalência de indivíduos que consideram este quesito bom, representando, 80% da amostra.

Este aspecto contempla os itens associados à percepção dos sujeitos sobre a ambiência e os comportamentos presenciados nas escolas. Enquadram-se nesta categoria: violência; imagem da escola; agressividade dos alunos; ambiente escolar; clima escolar (PEREIRA JUNIOR, 2017).

Gráfico 21: Relações interpessoais



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

No tocante às relações interpessoais, há similaridade com o quesito anterior. Novamente observamos que o grupo avalia positivamente este aspecto. São, 4% regular, 84% bom e 12% ótimo. Nota-se, portanto, a prevalência de indivíduos que consideram este quesito bom, notadamente, 84% da amostra. Nesta perspectiva, a docente 02 assevera:

> *O Colégio Estadual Azul*[39] *tem esse diferencial, a questão das relações interpessoais é realmente muito boa, acredito que esse fato seja o fator que a torna essa escola tão especial, capaz de tentar "contornar/driblar" as outras faltas. Contudo, não podemos dizer a mesma coisa das outras escolas do outro município onde atuo. E, o fator que contribui para o desgaste das referidas relações é justamente a falta de valorização (falta de planos de carreira que atenda efetivamente todas as categorias que trabalham/vivem a escola) e respeito* ***(Profa. 02)***.

As relações interpessoais referem-se ao conjunto de interações dos docentes, sejam com os colegas de trabalho, os alunos, os pais de discentes ou a direção. Engloba os seguintes itens: convívio social com alunos; convívio social com colegas de trabalho; chefia; falta de diálogo; indisciplina dos alunos; interesse dos alunos; interação entre professores; relacionamento com os alunos; relacionamento com os colegas; relacionamento com a direção; relacionamento

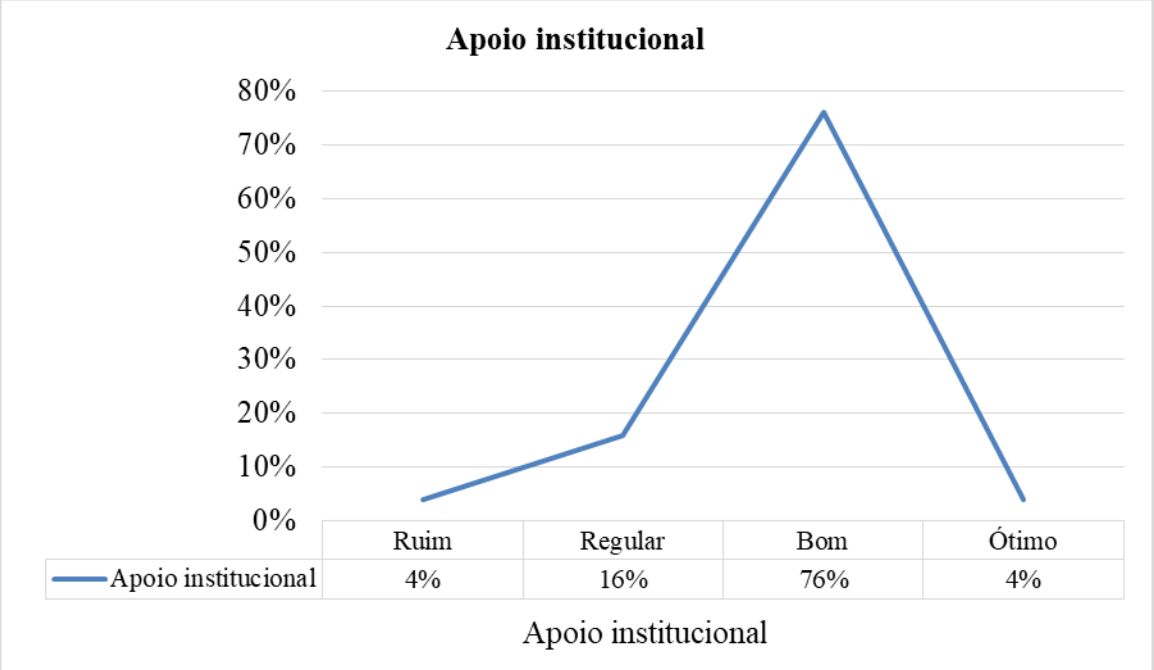
[39] Nome fictício.

com os pais de alunos; relações de trabalho; relações interpessoais; conflitos com supervisores; hierarquia; trabalho coletivo (PEREIRA JUNIOR, 2017).

Segundo Dejours (1992, p. 75), relações de trabalho são "todos os laços humanos criados pela organização do trabalho: relações com as chefias, com a supervisão, com os outros trabalhadores – e que são às vezes desagradáveis, até insuportáveis". O trabalho docente, de certa forma, não exige dependência nem contato frequente com os demais professores, podendo ser reduzidos, dessa forma, os problemas de relacionamento no trabalho, sobressaindo a cooperação entre eles (CODO, 1999).

Isso pode explicar o fato de que, para 84% dos professores, as relações interpessoais foram consideradas positivas e, para 80% dos docentes, o clima escolar também foi avaliado positivamente. Por outro lado, o relacionamento com os alunos ocorre de forma mais intensa. Essa é uma característica que diferencia o processo de trabalho de uma indústria do processo de trabalho no ambiente escolar, pois na relação professor-aluno existe uma forte participação desses últimos no processo de aprendizado (PENA, 2011; PENA; MINAYO-GOMEZ, 2010). Outro ponto abordado no questionário se refere à violência física. Neste quesito, 100% dos participantes sinalizaram que nunca foram vítimas de violência física no ambiente laboral.

Gráfico 22: Apoio institucional



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

De acordo com Pereira Junior (2017), o item “Apoio institucional” refere-se ao conjunto de ações ou instrumentos fornecidos pelas escolas ou pelos entes federados visando apoiar e aprimorar o trabalho docente. Contempla os seguintes itens: serviço de apoio ao professor; recursos humanos; planejamento curricular; equipe de trabalho; capacitação; aprimoramento e desenvolvimento; pessoas qualificadas para coordenar; professor de apoio especializado; lógica organizacional. No tocante a este aspecto, os sujeitos consideram, ruim (4%), regular (16%), bom (76%) e ótimo (4%). Nesta perspectiva, a docente 02 contribui:

> *[...] considero boa a questão do planejamento escolar. No entanto, nos falta tempo para planejar, debater e produzir um trabalho que efetivamente promova a aprendizagem significativa do aluno, que nos faça sair realizados/sensação de dever cumprido/de ter feito o que a gente gosta, pois temos aquele sentimento que era preciso fazer mais. Contudo, estamos longe de efetivar esse desejo! E, isso perpassa não apenas pelo coordenador e sua atividade...é preciso parceria entre o pessoal de apoio especializado (a exemplo da saúde), oportunidade de atualização através de cursos, uma carga horária menor, ou seja, valorização da/na carreira. E que os profissionais terceirizados usufruam dos mesmos benefícios dos efetivos, pois nada vai adiantar preparar somente a “metade” da equipe* ***(Profa. 02)***.

No que concerne aos aspectos constitutivos das condições de trabalho docente, em linhas gerais, destaca-se o predomínio de: condições ambientais (68% – bom); equipamentos e materiais didáticos (68% - regular); infraestrutura (40% – regular); clima escolar (80% – bom); relações interpessoais (84% – bom); e, por fim, apoio institucional (76% – bom).

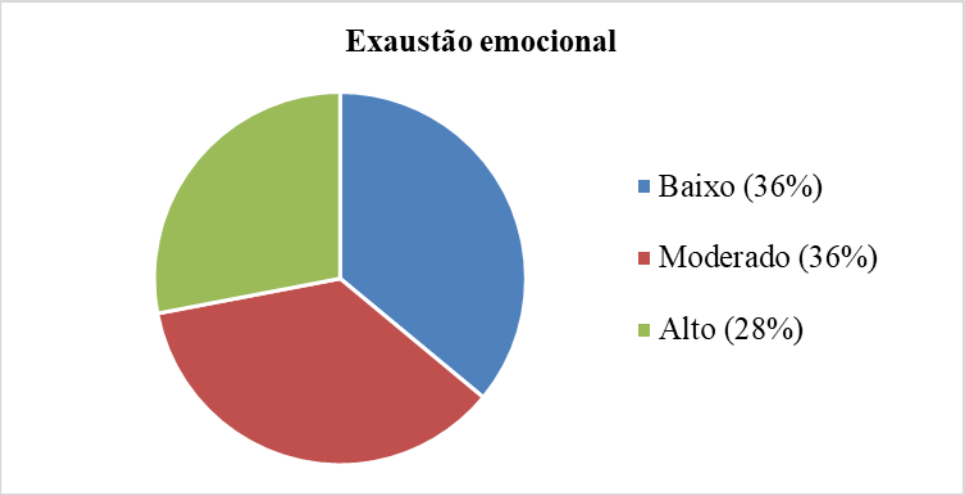
Passando para a realidade de docentes universitários, Cardoso, Cardoso Júnior e Nunes (2016) ao investigarem as condições de trabalho de docentes de uma Instituição Privada do Sudoeste da Bahia, identificaram que as condições ambientais, a estrutura das salas, condições de ruído e temperatura, condições de limpeza, iluminação e adequação de equipamentos foram avaliados positivamente. No tocante aos docentes do ensino superior, diversos achados científicos contribuem na perspectiva de que estes profissionais gozam de salutares condições de trabalho. Isso denota que o docente universitário possui favoráveis condições de vida e labor em detrimento do professor da educação básica.

10.3 OS ESCORES PARA SÍNDROME DE BURNOUT

A Síndrome de Burnout é um fenômeno psicossocial que ocorre como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho. É um construto formado por

três dimensões relacionadas, mas independentes. Quais sejam: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização no Trabalho (CARLOTTO; CÂMARA; 2008). Os índices de Burnout são avaliados de acordo com os escores de cada dimensão, sendo que altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização profissional (esta subescala é inversa) indicam alto nível de Burnout (MASLACH; JACKSON, 1981).[40]

Gráfico 23: Exaustão emocional



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Tabela 02: Exaustão emocional / Sexo (Tabulação cruzada)

		Exaustão emocional			Total
		Baixo	Moderado	Alto	
Sexo	Feminino	8	5	7	20
	Masculino	1	4	0	5
Total		9	9	7	25

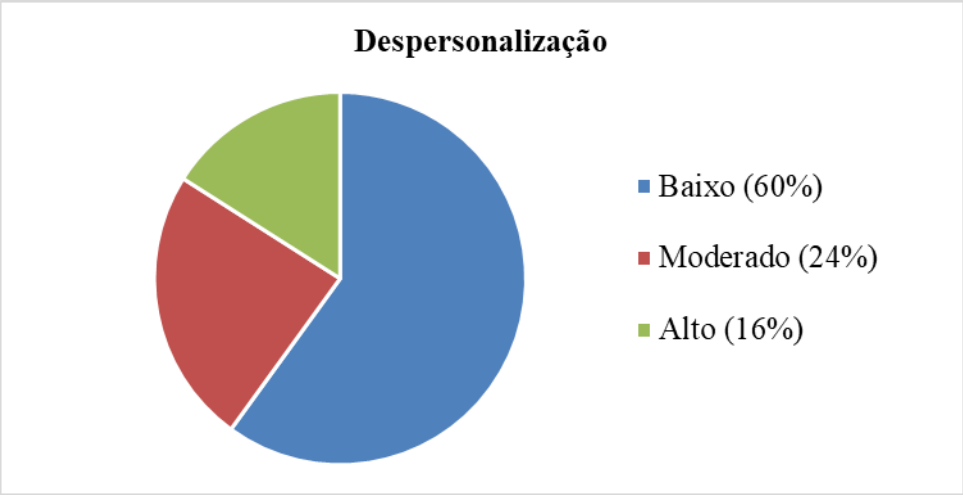
Fonte: Dados da pesquisa (SPSS) (2020)

A Exaustão Emocional (EE) caracteriza-se pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. A estes sentimentos soma-se o de frustração e tensão (CARLOTTO; CÂMARA; 2008). No tocante a esta dimensão, os dados apontam que 36% da

[40] É importante ressaltar que neste estudo trataremos, apenas, sobre predisposição e não com diagnóstico da Síndrome.

amostra encontra-se no nível baixo, 36% encontra-se no nível moderado e 28% no nível alto. Em relação ao nível alto para a dimensão Exaustão emocional, os indivíduos são todos do sexo feminino. Para analisar a correlação entre as variáveis “Sexo” e “Exaustão emocional”, foi utilizado o coeficiente de Pearson. Adotamos o nível de significância $p < 0,05$. O resultado (qui-quadrado de Pearson) foi de 0,062, não apresentando, portanto, significância.

Gráfico 24: Despersonalização



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Tabela 03: Despersonalização / Sexo (Tabulação cruzada)

		Despersonalização			Total
		Baixo	Moderado	Alto	
Sexo	Feminino	12	4	4	20
	Masculino	3	2	0	5
Total		15	6	4	25

Fonte: Dados da pesquisa (SPSS) (2020)

A Despersonalização (D) ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes/alunos, colegas e a organização de forma distante e impessoal. Os trabalhadores passam a desenvolver insensibilidade emocional frente às situações vivenciadas por sua clientela/alunos (CARLOTTO; CÂMARA; 2008). No tocante a esta dimensão, os dados apontam que 60% da amostra encontra-se no nível baixo, 24% encontra-se no nível moderado e 16% no nível alto. Em relação ao nível alto para a dimensão Despersonalização, os indivíduos são todos do sexo

feminino. Para analisar a correlação entre as variáveis “Sexo” e “Despersonalização”, foi utilizado o coeficiente de Pearson. Adotamos o nível de significância p < 0,05. O resultado (qui-quadrado de Pearson) foi de 0,435, não apresentando, portanto, significância.

Gráfico 25: Realização pessoal-profissional



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Tabela 04: Realização pessoal-profissional / Sexo (Tabulação cruzada)

		Realização pessoal-profissional			Total
		Baixo	Moderado	Alto	
Sexo	Feminino	9	9	2	20
	Masculino	2	3	0	5
Total		11	12	2	25

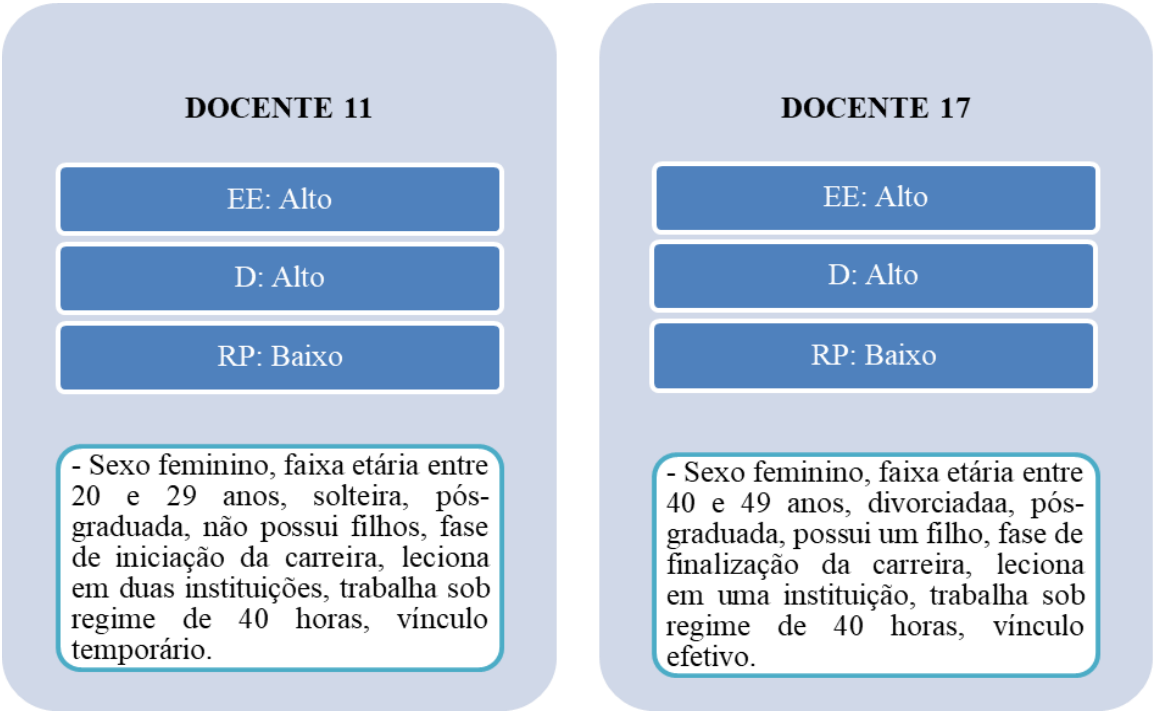
Fonte: Dados da pesquisa (SPSS) (2020)

A Baixa Realização no Trabalho (RP) é caracterizada pela tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa. Ele torna-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimenta um declínio no sentimento de competência e êxito (CARLOTTO; CÂMARA; 2008). No tocante a esta dimensão, os dados apontam que 44% da amostra encontra-se no nível baixo, 48% encontra-se no nível moderado e 8% no nível alto. Em relação ao nível alto para a dimensão Realização no trabalho, os indivíduos são todos do sexo feminino. Para analisar a correlação entre as variáveis “Sexo” e “Realização pessoal-profissional”, foi

utilizado o coeficiente de Pearson. Adotamos o nível de significância $p < 0,05$. O resultado (qui-quadrado de Pearson) foi de 0,701, não apresentando, portanto, significância.

Como posto, os índices de Burnout são avaliados de acordo com os escores de cada dimensão, sendo que altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização profissional são indicativos para o Burnout (MASLACH; JACKSON, 1981). Nesta perspectiva, alguns resultados nos despertaram maior atenção, em especial duas docentes.

Figura 08: Escores de Burnout – Docentes 11 e 17



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

As docentes 11 e 17 possuem altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização profissional, indicativo para o Burnout. A docente 11 caracteriza-se pelas seguintes variáveis: sexo feminino, faixa etária entre 20 e 29 anos, solteira, pós-graduada, não possui filhos, encontra-se na fase de iniciação da carreira, leciona em duas instituições, trabalha sob regime de 40 horas, vínculo temporário (não estatutário) e classificou os itens “condições ambientais e infraestrutura” como regulares.

A docente 17, por seu turno, caracteriza-se: sexo feminino, faixa etária entre 40 e 49 anos, divorciada, pós-graduada, possui um filho, encontra-se na fase de finalização da carreira, leciona em uma instituição, trabalha sob regime de 40 horas, vínculo efetivo (estatutário),

encontra-se parcialmente satisfeita com o trabalho e classificou o item “apoio/suporte institucional” como regular. Nota-se, portanto, que não há, necessariamente, similaridade entre as variáveis que caracterizam as docentes, embora ambas apresentem um alto indicativo para o Burnout.

Observa-se que as docentes 11 e 17 estão nas fases de iniciação e finalização da carreira, respectivamente. Isso coaduna com os achados científicos ao denotar que estas são as fases mais propícias para o acometimento de patologias de ordem psíquica. São as fases em que os docentes se encontram mais vulneráveis. A iniciação, por envolver sentimentos como angústia, cansaço, fragilidade emocional, desilusão, insegurança, etc. E a finalização, por seu turno, envolve sentimentos de desinvestimento e afastamento profissional.

No quadro 13 (pág. 108) foram apresentadas características de personalidade que estão associadas a maiores índices de Burnout, as quais destacamos três que se relacionam diretamente com as docentes 11 e 17: gênero, nível educacional e estado civil. No tocante ao gênero, as mulheres apresentam maior pontuação em exaustão emocional. Sobre o nível educacional, indivíduos com nível mais elevado são mais predispostos ao acometimento. Já em relação ao estado civil, maior risco em solteiros (Docente 11), viúvos ou divorciados (Docente 17). Não obstante, ratificamos que embora as variáveis sociodemográficas das docentes coadunem com a literatura científica, a Síndrome de Burnout está relacionada, sobretudo, com o trabalho precarizado e alienado no qual a classe trabalhadora está submetida desde o início do modo capitalista de produção, gerando prejuízos para a saúde física e mental do trabalhador.

10.4 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

As mudanças ocorridas no mundo do capital, sobretudo nas últimas décadas, promoveram mudanças profundas no mundo do trabalho. Neoliberalismo e a reestruturação produtiva na era da acumulação flexível produziram entre tantos aspectos destrutivos, um monumental desemprego e uma enorme precarização do trabalho. Nota-se um processo análogo nas condições de trabalho dos professores. Muitos são os processos que materializam a precarização da vida do trabalhador. Flexibilização, intensificação, desemprego, desprofissionalização, degradação, sobrecarga, cobranças; fragilização, desvalorização, competitividade, perda de autonomia, etc. (SILVA, 2014).

Tendo os eixos da precarização e o materialismo histórico como fio condutor para a realização das entrevistas, estas foram transcritas, devidamente adequadas às normas do IRAMUTEQ e posteriormente processadas pelo software. As classes foram nomeadas pela própria pesquisadora a partir da problemática do estudo em tela. As possibilidades de análise serão apresentadas a seguir.

ESTATÍSTICA TEXTUAL

A Estatística Textual identifica e reformata as unidades de texto, identifica a quantidade de palavras, frequência média e hapax (palavras com frequência um), pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (formas reduzidas), cria do dicionário de formas reduzidas, identifica formas ativas e suplementares (CAMARGO; JUSTO, 2013). Nesta perspectiva, ao processar as entrevistas no software, observou-se que o corpus geral foi constituído por 09 textos, separados em 162 segmentos de textos (ST). Emergiram 5.758 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.572 palavras distintas, e 941 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em três classes: Classe 1, com 37/134 ST (27,61%); Classe 2, com 49/134 ST (36,57%); e Classe 3, com 48/134 ST (35,82%), as quais descreveremos a seguir.

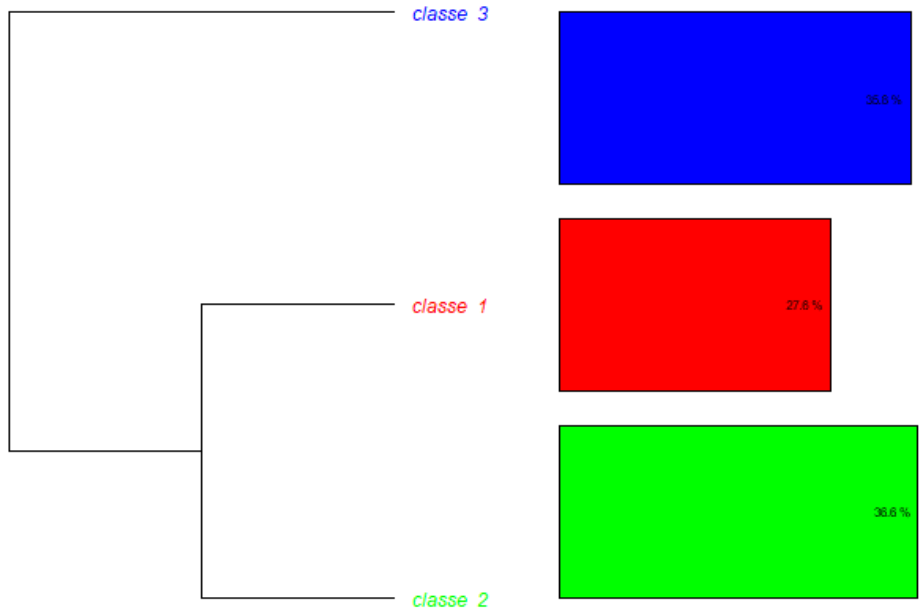
CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD)

A CHD visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO, 2005). A partir dessas análises em matrizes o software organiza a análise dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes (CAMARGO; JUSTO, 2013). Nesta perspectiva, as três classes que emergiram a partir da CHD, se encontram divididas em duas ramificações (A e B) do corpus total em análise. O subcorpus A, “Desregulação e flexibilização da legislação trabalhista”, composto pela Classe 1 (“Fragilização dos direitos”) e Classe 2 (“Flexbilização”), foi expresso, sobretudo, pelos termos “dever”, “salário”, “direito”, “lei”, “função”, “docente” e “avaliação”.

O subcorpus B, denominado “Intensificação do trabalho”, contém os discursos correspondentes a Classe 3 (“Intensificação”) que contempla outro aspecto da precarização do

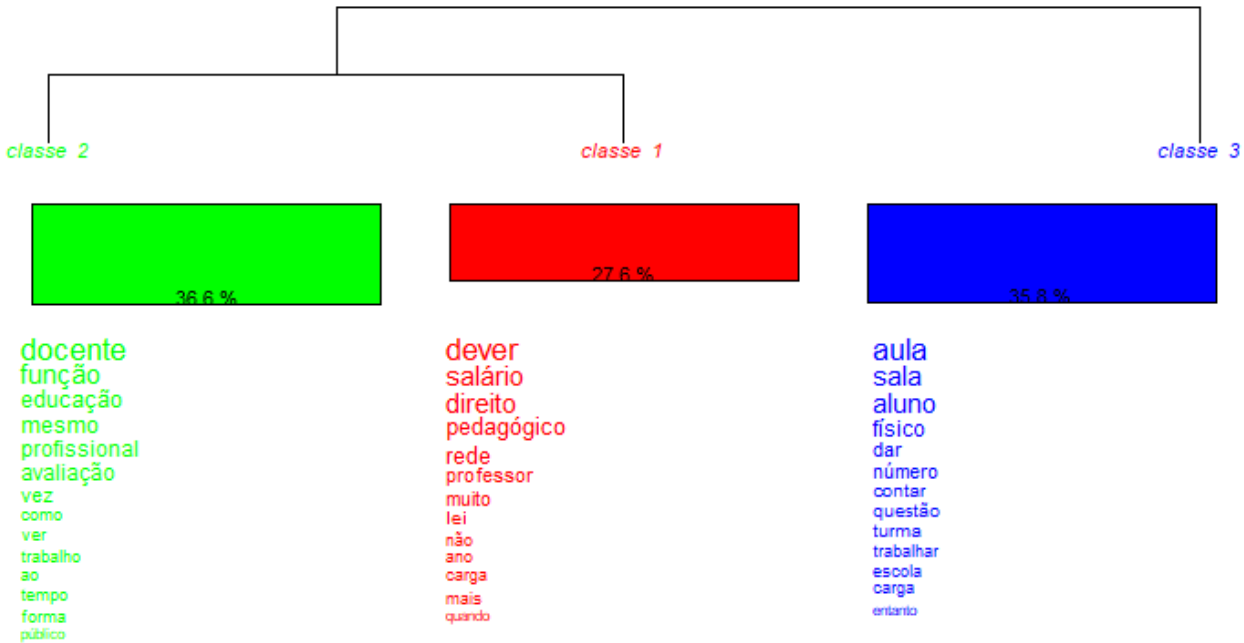
trabalho, expresso, principalmente, pelos termos “aula”, “sala”, “aluno”, “número”, “turma”, “escola” e “carga”. As figuras 09, 10 e 11 foram geradas pelo software, a partir de cálculos estatísticos que levam em conta a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) dos itens lexicais presentes nos segmentos de texto do corpus.

Figura 09: Dendograma Classificação por Classe (1)



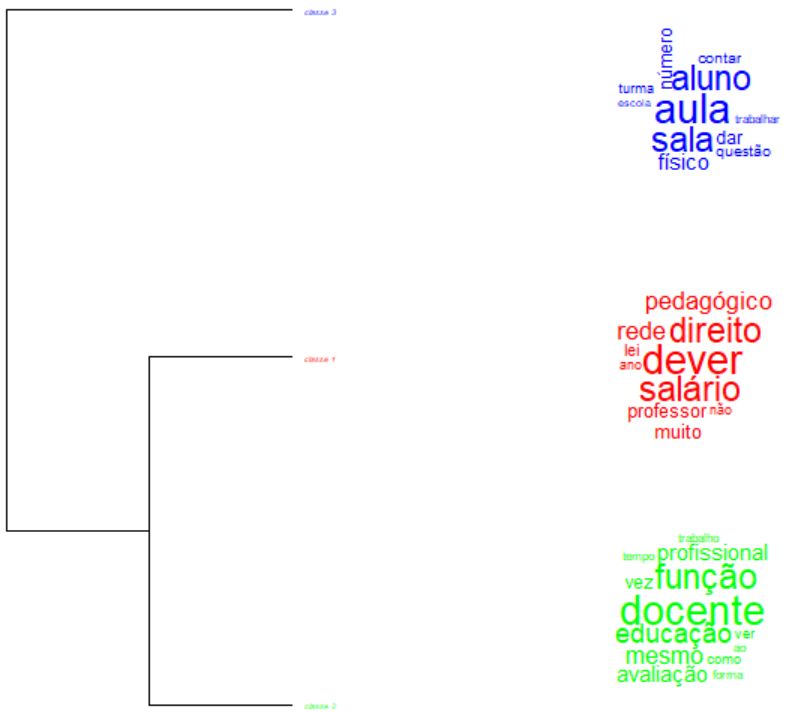
Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2020)

Figura 10: Dendograma Classificação por Classe (2)



Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2020)

Figura 11: Dendograma Classificação por Classe (3)



Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2020)

Ao refletir sobre a flexilização do trabalho docente, categorizado na **Classe 2**, Piovezan (2017) aponta que com o aumento excessivo de atividades a serem desenvolvidas, os professores não conseguem cumprir uma das principais necessidades da sua profissão, isto é, ser um estudioso da sua área. Segundo Santos (2012, p. 66), essa atividade tão necessária para os docentes foi comprometida, afinal, lecionando em média 40 horas semanais "[...] que tempo pedagógico se reserva à reflexão, à leitura do mundo, numa organização do trabalho escolar que impõe um ritmo fabril ao docente?". Corroborando com esse apontamento, a professora 02 preconiza:

> *Infelizmente, não existe um tempo "livre" para nos dedicarmos à reflexão, à leitura do mundo, numa organização do trabalho docente. O que tentamos fazer sobrecarrega ainda mais nossa mente e físico para darmos conta do trabalho pedagógico. Por tanto, cada vez mais, temos um número grande de profissionais da educação adoecendo. Infelizmente, poderia ficar aqui citando inúmeras síndromes que tem acometido esses profissionais. No entanto, a solução para que o professor tenha tempo para aperfeiçoar e aliar a uma vida saudável fisicamente e culturalmente... parece-nos sonho distante* ***(Profa. 02).***

Ao discutir sobre o fenômeno da precarização do trabalho, Antunes (2009, p. 234) destaca as principais características que o compõe, enfatizando a flexibilização. Assim, o autor estabelece:

> Entre as distintas formas de flexibilização – em verdade, precarização – podemos destacar, por exemplo, a salarial, de horário, funcional ou organizativa. A flexibilização pode ser entendida como 'liberdade da empresa' para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dente outras formas de precarização da força de trabalho.

Como exposto, Antunes (2009) evidencia o fenômemeno da flexilização ao refletir sobre a precariedade do trabalho nos moldes do capitalismo contemporâneo. Contribuindo na mesma perspectiva, Antunes e Praun (2015) complementam:

> A flexibilidade ou flexibilização se constitui no contexto atual em uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista de seu impacto nas relações de trabalho, a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural. Pode ser percebida ainda, no dia a dia da atividade laboral, diante da forte sensação de que o tempo foi comprimido; ou também na clara densificação da jornada de trabalho, na qual todos se desdobram para executar sozinhos o que antes era feito por dois ou mais trabalhadores (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 412).

Análogo a esse indicativo, no **subcorpus B (Classe 3)**, denominado "Intensificação do trabalho", são expressos, sobretudo, os termos "aula", "sala", "aluno", "número", "turma", "escola" e "carga". Nesta perspectiva, de acordo com Piovezan (2017), as consequências da intensificação do trabalho docente não afetam somente a saúde física, mental e pessoal destes profissionais, mas a qualidade do trabalho em si, uma vez que "[...] a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto" (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354). Assim, no que concerne à relação entre a baixa renumeração e a intensificação do trabalho, a docente 02 complementa:

> *É fato que a péssima remuneração é o que faz com que os professores tenham que buscar outros labores. Tudo isso, influencia em uma sobrecarga tamanha para o mesmo, pois o excesso de aulas e em diferentes escolas contribui efetivamente para o processo de desgaste/insatisfação/adoecimento do professor. Também fatores como número grande de aulas e diferentes disciplinas para administrar, salas com*

> *grandes números de alunos, ambiente inadequado e principalmente a falta de valorização profissional, o apoio especializado para trabalhar com turmas cada vez mais heterogêneas, acaba levando o professor a sobrecarregar tanto fisicamente quanto emocionalmente, levando o mesmo ao adoecimento e, consequentemente, o baixo desempenho no labor, pois na maioria das vezes não conta com um plano de saúde, bem como, uma remuneração digna através de um afastamento via previdência (o que o priva de afastar-se e cuidar da própria saúde)* ***(Profa. 02).***

Paralelo a essa perspectiva, os professores 04, 06 e 07 também refletem acerca da relação entre arrocho salarial e intensificação do trabalho:

> *O arroxo salarial e a intensificação do trabalho docente são elementos inversamente proporcionais. Se o salário não é suficiente, a alternativa é aumentar a carga de trabalho e procurar mais aulas e outras escolas para lecionar. E o tempo com as atividades burocráticas aumentam. Ao decidir aumentar a carga horária o professor se sujeita a empecilhos legais e contorna com manobras trabalhistas para conseguir conciliar as tarefas que se propôs a realizar perdendo o controle sobre suas atividades pedagógicas e consequentemente passa a aceitar a imposição do sistema educacional vigente, sem discussão. E os resultados provenientes deste processo são alienação e saúde fragilizada* ***(Prof. 06).***
>
> *O baixo salário tem levado o professor a trabalhar com mais aulas, mais turmas, em todos os turnos e em mais de uma escola, justamente para tentar reverter o baixo salário* ***(Prof 07).***
>
> *[...] infelizmente os salários dos professores não contemplam a realidade econômica do país, isso dificulta ter uma vida digna com apenas um vínculo. Este fator compromete a vida social e familiar do profissional que tem que preparar e ministrar mais aulas semanais* ***(Profa. 04).***

O posicionamento dos docentes coaduna com os achados de Kuenzer e Caldas (2009). Os autores estabelecem que arrocho salarial é um dos principais motivos da intensificação, em razão da necessidade dos professores aumentarem sua jornada de trabalho, a fim de conquistar uma remuneração capaz de garantir a manutenção das suas necessidades básicas. No que concerne ao arrocho salarial e a Lei do Piso Salarial – Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, os docentes 02, 04, 05 e 10 explicitam:

> *Não considero meu salário suficiente para suprir minhas demandas pessoais e familiares, por isso tenho outro "emprego". Penso que toda professor deveria trabalhar em regime de dedicação exclusiva, pois assim, faríamos um trabalho muito melhor e criaríamos o sentimento de pertencimento para a comunidade escolar. No entanto, para isso precisaríamos ser bem remunerados e com carga horária que nos permitisse realmente aliar o labor com a formação. Conhecemos bastante a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que trata de duas importantes questões: remuneração/Piso Nacional e a readequação da carga horária. Infelizmente, a maioria dos municípios e Estados (com alegações que não tem recursos) não vem cumprido nenhum desses direitos: que foi fruto de muita luta sindical. São mais de 30 anos de luta* ***(Profa. 02).***

> *Estabelece a obrigatoriedade do Piso Salarial Profissional Nacional para todos os profissionais do magistério público da educação básica. A referida legislação determina que o valor mínimo do salário base inicial dos profissionais deverá ser fixado, nunca podendo ser, este valor, inferior ao estabelecido nacionalmente. Infelizmente em muitos municípios não é cumprido. Contudo, acredito que Lei 11.738/08 apesar de não ser capaz de resolver os diversos problemas relacionados à valorização dos profissionais do magistério, a sua implantação contribui para assegurar o direito a milhares de professores do recebimento do piso da sua categoria definido nacionalmente na forma lei* ***(Profa. 04).***
>
> *Essa lei determina o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Mas, ela não é cumprida em todos os lugares* ***(Profa. 05).***
>
> *[...] o salário dos professores do estado só aumenta quando somos submetidos a um curso que promove a carreira, porém, esse reajuste não está sendo de acordo ao poder de compra do mercado, portanto, nosso salário está defasado. Assim, como todo o brasileiro que paga exorbitantes impostos ao governo, meu contracheque deveria ser melhor pela profissão tão importante que exerço. Conheço sim a lei supramencionada, é a Lei do Piso nacional dos professores. Mas, nem todos os governantes pagam devidamente aos profissionais o piso* ***(Profa. 10).***

Contribuindo com essa perspectiva, Borsoi (2011) reflete sobre as novas formas de exploração do trabalho no sistema capitalista de produção: "[...] em tempos de flexibilização, o preço que os trabalhadores estão pagando por manter a proteção de seus contratos tem sido imenso: salários achatados, direitos sociais reduzidos, ameaça de perda de emprego, jornadas extensas e cobranças excessivas por metas de produtividade" (BORSOI, 2011, p. 124), os quais são apontados no discurso dos docentes entrevistados.

Ao tratar sobre o interesse dos poderes públicos em inserir, excessivamente, docentes contratados em caráter temporário nas escolas, a professora 01 preconiza:

> *Sem dúvida, o interesse é gastar menos. Aí está o grande erro: Tratar a educação como gasto e não como investimento. Essa flexibilização aprovada pela reforma trabalhista somente comprova o descaso do governo com a educação pública e com o funcionalismo. Penso que é cruel exigir do contratado temporário uma carga horária maior que a dos efetivos, e demonstra grande irresponsabilidade com a educação pública* ***(Profa.01).***

O posicionamento da docente 01 contribui com a perspectiva apontada por Piovezan (2017), pois, de acordo com a autora, os poderes públicos expandem essa forma flexível de contratação com a finalidade de reduzir gastos. Essa ação culmina em outros aspectos da precarização, a exemplo da intensificação do trabalho, instabilidade financeira, não estabelecimento de um vínculo pedagógico estável com a escola, com os professores e as turmas nas quais lecionam, expondo, ainda, a desprofissionalização dos atuantes. Os professores 02, 04, 07 e 09 também contribuem com a temática:

> *Em nenhuma das funções que exerço tenho o meu trabalho reconhecido/valorizado. Ambos são muito mal remunerados, com alta carga de trabalho e muita responsabilidade. Ou seja, os direitos trabalhistas não são efetivamente respeitados, pois sempre tem algo que o sistema burla. Por exemplo, quem trabalha pelo sistema REDA, tem todas as responsabilidades e compromissos com a sala de aula/alunos/escola/formação, etc., no entanto, recebe menos da metade que um professor concursado. Esse sistema além de ser desumano, é perverso, pois precariza o trabalho docente e desestimula a pessoa a continuar em processo de formação* ***(Profa. 02).***
>
> *Os governantes utilizam desse artifício com o objetivo de minimizar gastos e consequentemente diminuir ainda mais os salários e manter esses profissionais sem os mesmos direitos conquistados pelos efetivos* ***(Profa. 04).***
>
> *[...] Reduzir vínculos empregatícios e evitar gastos* ***(Prof. 07).***
>
> *[...] sou contratada em caráter temporário (REDA). Fiz um processo seletivo e fui classificada. Compactuo da ideia de que esse tipo de contratação não é justa com os contratados, visto que trabalhamos uma carga horária igual a dos efetivos, temos graduação assim como eles, porém, recebemos um salário significativamente menor. Acho que nós (REDAs) deveríamos ser mais valorizados pelo governo* ***(Profa. 09).***

Outro eixo da precarização abordado na entrevista trata-se da perda da autonomia/controle do trabalho, um fenômeno que cresceu consideravelmente nas últimas décadas. Inforsato (2001) aponta que a flexibilização do trabalho está associada ao modelo de gestão empresarial imposto às escolas nos últimos 20 anos, o qual tem provocado não somente a perda da autonomia do trabalho dos docentes e dos gestores, mas o aumento das suas atividades. Nesta perspectiva, Piovezan (2017) preconiza que divergente da condição de trabalho atual, nos anos de 1950 e 1960, os docentes possuíam autonomia sob o seu fazer pedagógico. Para Vieitez e Dal Ri (2011, p. 138), a autonomia do trabalho docente no período dos anos de ouro representava o papel da educação naquele momento histórico. A partir das décadas de 1970 e 1980 e, em especial, nas décadas de 1990 e 2000, uma série de reformas nas leis que regulamentam a educação básica nacional desencadeou a perda do controle sobre o processo de trabalho do docente (PIOVEZAN, 2017). Nesta perspectiva, o docente 08 contribui:

> *Desde a Jornada Pedagógica até o Conselho de Classe. Há, a meu ver, um cerceamento legalizado quanto ao nosso agir no processo educativo, nos moldando para o perfil que órgãos como as Secretarias de Educação e o MEC desejam nos impor.*
> *Quando ingressei no serviço público de educação, nos idos de 2007, essa estrutura de controle já estava estabelecida, mas, ao longo dessa jornada de mais de uma década pude perceber um acirramento dessa estrutura, que anualmente e governo pós governo vem criando mecanismos que limitam muito nosso agir enquanto professores. Seja pela flexibilização, intensificação, formas de contratação, arrocho salarial, perda do controle sobre o processo de trabalho e aumento da alienação de nós docentes, nosso trabalho está cada vez mais complexo. Precisamos, cada vez mais, responder às mais diferenciadas demandas dessa engrenagem criada.*
> *É uma espécie de The Big Eye, o grande olho, ideia que explica o sucesso de programas como o Big Brother, onde somos vigiados o tempo todo, tendo que*

> *executar tarefas pré-estabelecidas sem a mínima chance de participação do processo, apenas cumprimento de ações para suprir as metas almejadas por órgãos como as secretarias de educação.*
> *Tudo isso aliado ao ritmo crescente de cobranças sociais nos quais vivemos prejudica sim a saúde mental, física e emocional de nós, professores, cada vez mais limitados em nosso serviço. No fim das contas somos reduzidos a números, seja para o Estado poupar dinheiro ou mesmo para atingir os índices desejados pelas avaliações externas. Um aspecto bastante evidente da perda de humanização que já foi tão natural da educação, e que a criou em essência* ***(Prof. 08).***

A docente 02 coaduna com esse posicionamento e traz ao debate a questão de gerenciamento e conservadorismo do Estado.

> *Conseguimos algumas autonomias por conta das lutas travadas para que o professor efetivamente conquistasse esse direito. No entanto, eu busco/luto por essa autonomia sobre seu fazer pedagógico todos os dias, pois a resistência precisa ser constante. As principais formas de controle sobre meu trabalho é o próprio sistema educacional, que continua muito gerenciador. Ou seja, tem um discurso de progressista, no entanto não passa de um sistema burocrata pautado no conservadorismo* ***(Profa. 02).***

O docente 08 ainda esclarece acerca do controle que o Estado exerce perante a educação e o fazer docente, enfatizando a lógica neoliberal sobre a educação, transformando-a numa engrenagem eminentemente mercantil, estando sob os interesses de quem controla o capital.

> *Não acredito que o fazer pedagógico nos é livre, não que esteja anulando a importância de normas e diretrizes, mas, cada vez mais, as diretrizes são mais cerceadoras das nossas mãos. Os índices e avaliações externos são uma forma de dominação do Mercado, tiram do professor a liberdade de agir conforme a realidade de onde trabalha e padroniza todos os indivíduos, desconsiderando suas particularidades, impondo projetos sem os devidos recursos humanos, físicos e verbas para a correta avaliação. Desde a universidade já ouvia que quem faz as leis educacionais no nosso país não está ou nunca esteve numa sala de aula, não sabem qual a realidade desse país tão vasto e plural. Constroem com base no que pegam de fora e pouco, ou nada, se importam com as identidades regionais que nos são próprias.*
> *Além do que toda reunião de semana pedagógica apresenta dados sobre evasão, repetência etc., sempre as mesmas questões de anos antes. O que se propõe é "temos que diminuir esses índices negativos". Não há, para mim, uma preocupação com a humanização das pessoas, o cansaço emocional e físico dessa labuta, dos estudantes que vem de tantos contextos que a escola não tem condições e ainda não tem de dar conta de todos os desafios. São números, somos sempre números, a educação ainda que pública tornou-se empresarial, é necessário bater metas, aumentar ou diminuir índices* ***(Prof. 08).***

Portanto, esclarece Piovezan (2017), a perda do controle sobre o processo de trabalho envolve os docentes numa rede de monitoramento, índices e metas que cerceia a possibilidade de criação e intervenção nas aulas de acordo com as necessidades individuais dos alunos. A perda de autonomia dos docentes é crucial para atender as exigências solicitadas pelo

Ministério da Educação e as Secretarias da Educação dos Estados, isto é, a adoção dos currículos, materiais didáticos e avaliações. A autora ainda estabelece que a nova forma de organização gerencialista da educação, além de controlar todos os processos que determinam o trabalho dos docentes, controla, ainda, todas as propostas de metas que estes profissionais necessitam alcançar nas escolas. Portanto, de acordo com Del Pino, Vieira e Hypolito (2009) os professores são vigiados periodicamente pelo controle burocrático do Estado, de modo que o seu envolvimento com a nova lógica perversa de monitoramento dos resultados acontece quase inconscientemente. Nesta perspectiva, os achados de Del Pino, Vieira e Hypolito (2009), Inforsato (2001) e Piovezan (2017) coadunam com o posicionamento dos docentes 02 e 08, expresso nas falas anteriores.

O último eixo da precarização abordado na entrevista trata-se do aguçamento da alienação dos docentes e, para compreendê-la, é necessário retomarmos a discussão sobre o que é a alienação. Segundo Mészáros (2006, p. 20), o conceito de alienação em Marx tem quatro aspectos principais "[...] a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu ser genérico (de seu ser como membro de espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens)". Entendemos que a alienação é a cisão, a separação entre o homem e o controle da sua atividade vital: o trabalho. A alienação na ordem capitalista é necessária à manutenção do sistema, em razão da imprescindível segregação entre o trabalhador e o controle da sua atividade produtiva, tendo em vista que os trabalhadores não detêm os meios de produção, o controle sobre o processo de trabalho e a finalidade da produção (MÉSZAROS, 2006). Para Marx (2008), a alienação representa as manifestações de estranhamento, afastamento do homem em relação à natureza, que é a essência de seu trabalho, e também em relação a si mesmo. Nesta perspectiva, Marx (2008, p.160) estabelece que:

> A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe, independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica.

Corroborando com Max (2008), Piovezan (2017) preconiza que a alienação do trabalho dos professores ocorre em função das três seguintes formas de cisão: (1) os docentes não são responsáveis pela escolha do currículo e dos materiais didáticos utilizados em sala de aula; (2) os docentes não participam da definição do tempo letivo da aula e o número de aulas

destinadas para cada turma; e (3) os professores não estabelecem os critérios e o modelo de avaliação dos seus alunos, tendo em vista que o governo federal e as Secretarias da Educação são as responsáveis por realizarem essa tarefa. Nessa conjuntura, o **subcorpus A (Classe 2)** traz ao debate a questão da avaliação. Ao discutirmos acerca das avaliações externas e autonomia controlada, suscitando a alienação (cisão entre quem pensa e quem executa o trabalho docente), os docentes 02, 04, 07 e 08 salientam:

> *Não vejo as avaliações externas como indispensáveis, elas maquiam muitas questões, não representam com fidelidade cada grupo ou instituição. Mas acabamos sendo alienados por um discurso repetitivo, e o praticamos rapidamente, nos orgulhando ou nos preocupando com os resultados que tais oferecem sobre nós. Basta ver, por exemplo, a questão da escolha dos livros didáticos, ela não é democrática, o currículo é estabelecido e permite poucas adaptações, formas de avaliação, entre outras só reforçam questões que tem piorado com o passar dos anos* ***(Prof. 08).***
>
> *Em partes, concordo com as avaliações externas, no entanto, ultimamente elas tem tido muito mais função gerencialista do que de medidores para políticas públicas. Portanto, quando vêm as propostas/políticas em educação, ficam nítidas que há uma cisão/separação entre quem pensa e quem executa o trabalho pedagógico. E, as consequências são desastrosas, no sentido que as políticas públicas em educação não são pensadas por quem efetivamente faz a educação acontecer. Daí, o desmonte do Estado de Direito no sentido de retirar direitos que duramente conquistamos, a exemplo da liberdade de cátedra, quando vemos em discussão o projeto de "Escola sem Partido", que sabemos estar engavetado, mas a qualquer momento pode ressurgir e ameaçar a liberdade na/para a educação* ***(Profa 02).***
>
> *O problema no Brasil é que normalmente quem pensa sobre o trabalho pedagógico nunca foi na sala de aula. Costuma deixar a responsabilidade de decidir sobre o currículo para uma equipe técnica que não tem ou teve a vivência do professor em sala de aula* ***(Prof. 07).***
>
> *A autonomia é controlada por meio do currículo que já traz proposto o que deve ser trabalhado, contudo posso descontextualizá-lo a partir dos meus conhecimentos, dessa forma mesmo o Estado tentando controlar tento dinamizar as minhas aulas, no entanto, não posso fugir do proposto pelo componente curricular. Nos últimos tempos está mais perceptível que quem está no comando da educação nacional pensando e tomando as decisões não tem os mesmos objetivos de quem vivencia a educação no chão da escola, este fato, traz grandes consequências para o ensino aprendizado, bem como para a boa atuação do profissional, uma vez que o diálogo e alinhamento são necessários para a construção de uma educação mais justa* ***(Profa. 04).***

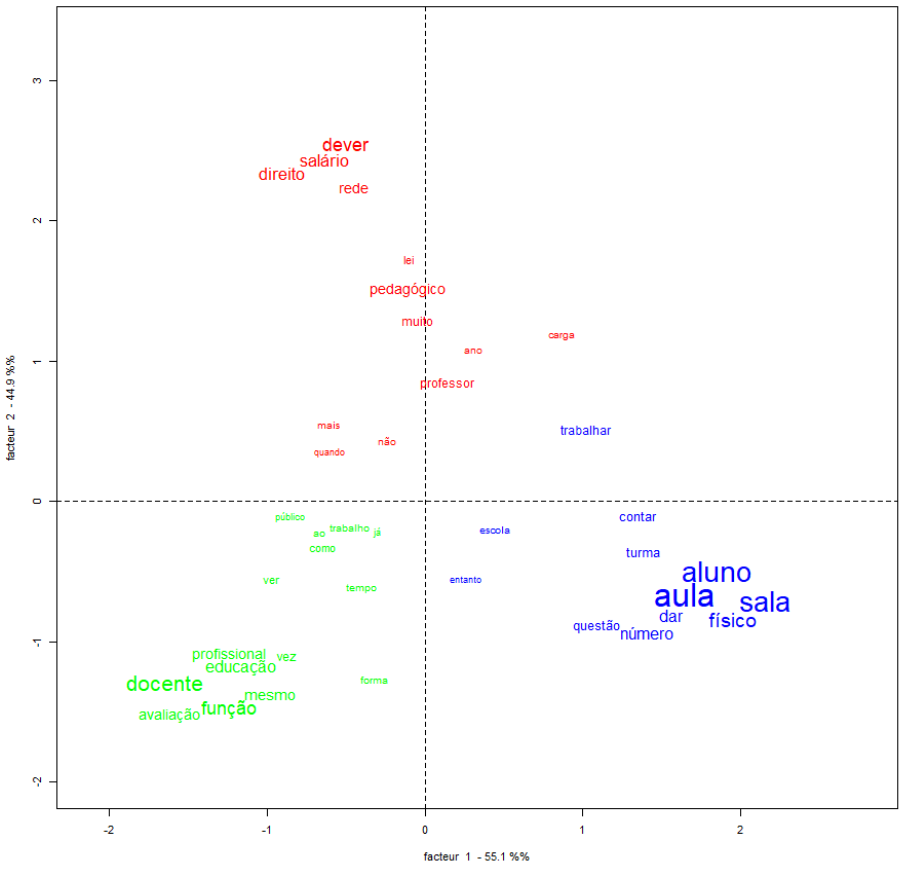
A alienação leva o sujeito à perda de sua autonomia, figurando apenas como mero reprodutor do sistema capitalista. Piovezan (2017) determina que o aguçamento da alienação, isto é, a intensificação da alienação do trabalho docente é um fenômeno provocado pelo envolvimento dos professores em consonância com os ditames da nova lógica da gestão empresarial, de forma que "[...] cada vez mais ele se sujeita para obter os proventos necessários à satisfação das suas necessidades imediatas" (COSTA; FERNADES NETO; SOUZA, 2009, p. 76). O aguçamento ocorre em decorrência da adaptação dos professores, e dos demais profissionais

da educação, ao novo modelo de gestão implementado nas escolas, apesar das diversas manifestações realizadas pelos docentes de repúdio às reformas educacionais ocorridas nos últimos 20 anos (PIOVEVAN, 2017).

ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA (AFC)

O processo de cálculo da AFC consiste em cruzar as ocorrências de cada forma léxica do vocabulário do corpus com as classes resultantes da CHD, de forma a apresentar as relações existentes entre estas classes num plano cartesiano fatorial, divididos em quatro quadrantes de coordenadas X e Y: quadrantes superiores direito e esquerdo e quadrantes inferiores esquerdo e direito, como exposto na figura 12, a seguir.

Figura 12: Visualização das classes distribuídas no plano fatorial

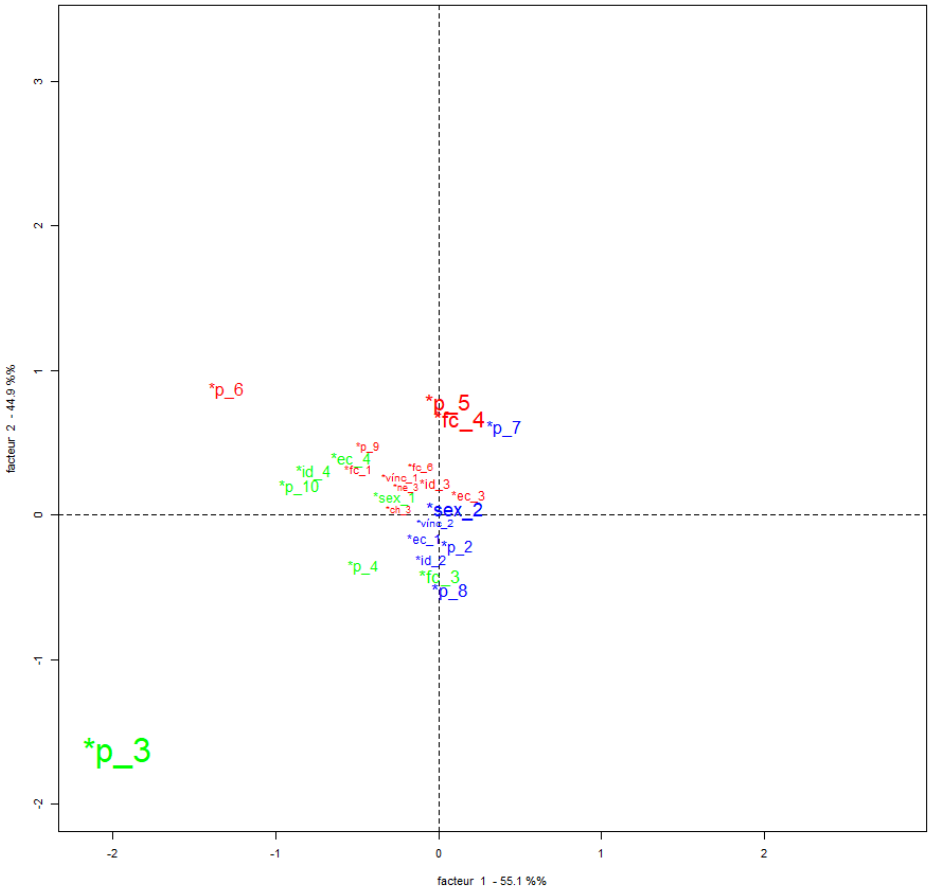


Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2020)

A partir da AFC foi possível realizar associações do texto entre as palavras, considerando a frequência destas e suas respectivas classes, representando-as no plano fatorial. Na Figura 12,

pode-se observar que as três classes estão em quadrantes distintos, ou seja, cada classe abrange contextos semânticos específicos, que se referem à raiz semântica da palavra que mais interferiu na classe e permite perceber a ação das variáveis e das três classes observadas. Observa-se que as expressões “dever”, “salário” e “direito” compõem a Classe 1, denominada “Fragilização dos direitos”, e os termos “função”, “docente” e “avaliação” integram a Classe 2, denominada “Flexbilização”. As expressões “aula”, “sala” e “aluno”, contemplam a Classe 3, denominada “Intensificação”, as quais foram distribuídas pelos respectivos quadrantes no plano fatorial. Na figura 13, observa-se o plano fatorial a partir das variáveis sociodemográficas elencadas na organização do corpus textual.

Figura 13: Visualização das variáveis sociodemográficas distribuídas no plano fatorial



Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2020)

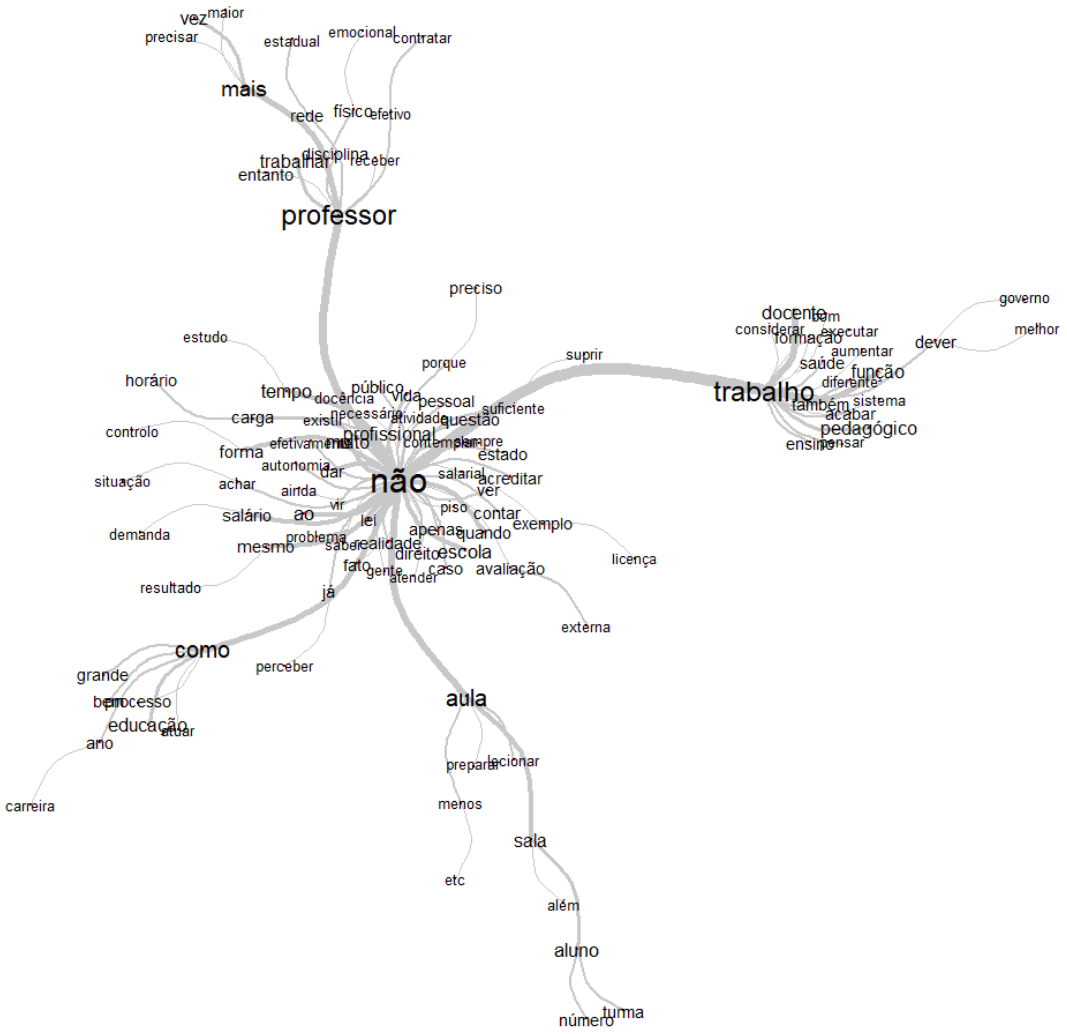
O plano fatorial acima apresenta a predominância das variáveis sociodemográficas nas Classes 1, 2 e 3. Observa-se que os professores 02, 07 e 08 foram categorizados na Classe 3 (“Intensificação”). De acordo com o software, são predominantemente do sexo masculino e possuem vínculo efetivo de trabalho. Na Classe 1 (“Fragilização dos direitos”) evidencia-se o predomínio dos professores 05, 06 e 09, vínculo efetivo, estado civil: casado(a), carga horária:

40 horas ou mais, fase da carreira: examinação. Os professores 03, 04 e 10 foram categorizados na Classe 2 (“Flexbilização”), predonimância do sexo feminino e fase da carreira: variação.

ANÁLISE DE SIMILITUDE

A análise de Similitude baseia-se na teoria dos grafos (MARCHAND; RATINAUD, 2012). Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras. A partir dessa análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e temas de relativa importância (CAMARGO; JUSTO, 2013). Na figura 14, observa-se a ênfase nas palavras “não”, “aula”, “trabalho” e “professor”, as quais se ramificam outros termos que possuem um determinado grau de conexidade.

Figura 14: Análise de Similitude



Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2020)

A partir da imagem gerada pelo software, organizamos as figuras 15, 16, 17 e 18, nas quais foram elencadas as expressões que possuem maior conxidade com os termos “não”, “aula”, “trabalho” e “professor”.

Figura 15: Termos relacionados a expressão “não”



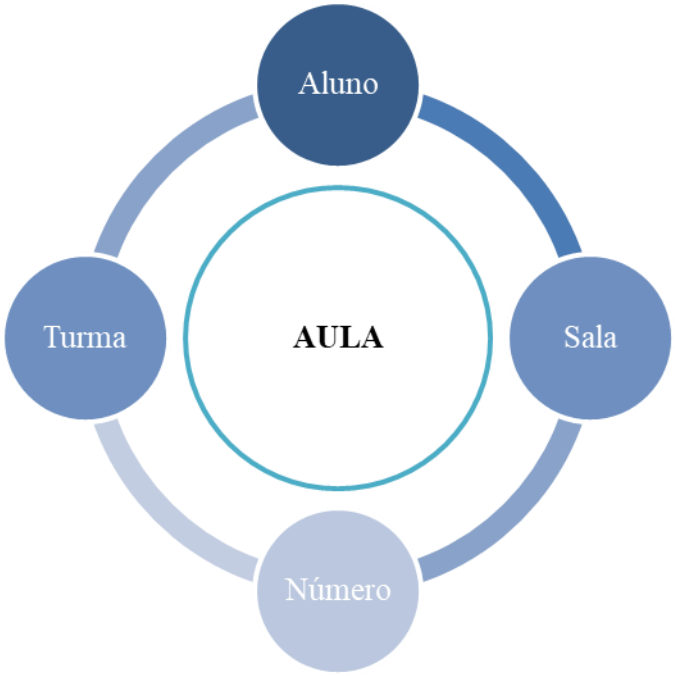
Fonte: Autoria própria (2020)

A figura 15, ao trazer a expressão “não”, como eixo central, e suas ramificações “autonomia”, “direito”, “salário” e “piso”, denota a negação desses aspectos no trabalho dos professores. Negativa expressa nas transcrições abaixo:

> ***NÃO*** *considero meu salário suficiente para suprir minhas demandas pessoais e familiares, por isso tenho outro “emprego”* ***(Profa. 02).*** (SALÁRIO)
>
> *Infelizmente, a maioria dos municípios e Estados (com alegações que não tem recursos)* ***NÃO*** *vem cumprido nenhum desses direitos: que foi fruto de muita luta sindical. São mais de 30 anos de luta* ***(Profa. 02).*** (PISO)
>
> *Infelizmente em muitos municípios* ***NÃO*** *é cumprido* ***(Profa. 04).*** (PISO)
>
> *Essa lei determina o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Mas, ela* ***NÃO*** *é cumprida em todos os lugares* ***(Profa. 05).*** (PISO)
>
> ***NÃO*** *acredito que o fazer pedagógico nos é livre. [...] Os índices e avaliações externos são uma forma de dominação do Mercado, tiram do professor a liberdade*

> *de agir conforme a realidade de onde trabalha e padroniza todos os indivíduos* ***(Prof. 08).*** (AUTONOMIA)
>
> *[...] os direitos trabalhistas* ***NÃO*** *são efetivamente respeitados, pois sempre tem algo que o sistema burla* ***(Profa. 02).*** (DIREITOS)

Figura 16: Termos relacionados a expressão "aula"



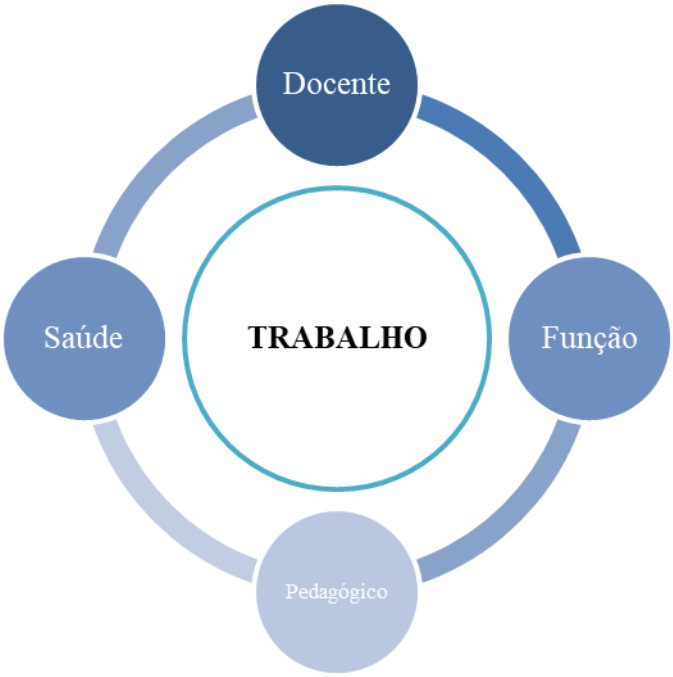
Fonte: Autoria própria (2020)

A figura 16, ao trazer a expressão "aula", como eixo central, e suas ramificações "aluno", "sala", "número" e "turma", denota o fenômeno da intensificação/sobrecarga do trabalho dos professores. Fenômeno expresso nas transcrições abaixo:

> *Se o salário não é suficiente, a alternativa é aumentar a carga de trabalho e procurar mais* ***AULAS*** *e outras escolas para lecionar* ***(Prof. 06).***
>
> *O baixo salário tem levado o professor a trabalhar com mais* ***AULAS****, mais* ***TURMAS****, em todos os turnos e em mais de uma escola* ***(Prof. 07).***
>
> *[...] o excesso de* ***AULAS*** *e em diferentes escolas contribui efetivamente para o processo de desgaste/insatisfação/adoecimento do professor. Também fatores como número grande de* ***AULAS*** *e diferentes disciplinas para administrar, salas com grandes* ***NÚMEROS*** *de* ***ALUNOS*** *[...]* ***(Profa. 02).***

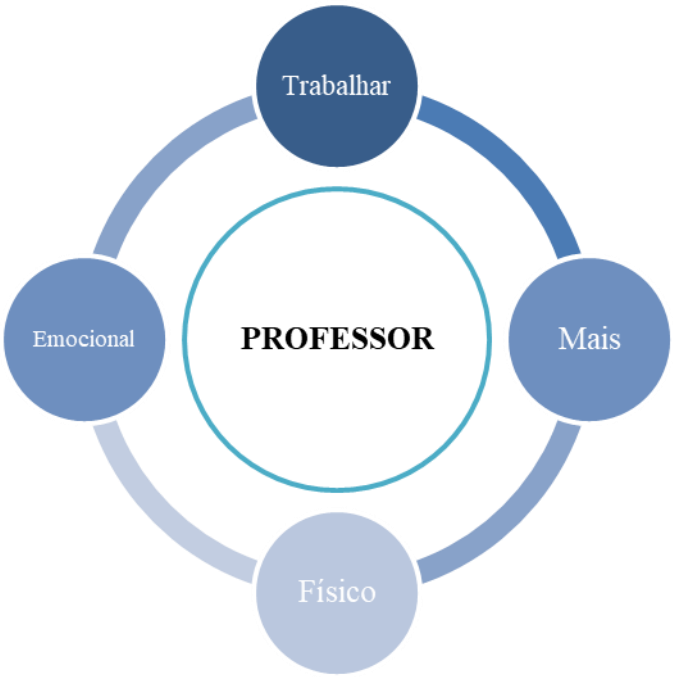
Observe as figuras 17 e 18:

Figura 17: Termos relacionados a expressão “trabalho”



Fonte: Autoria própria (2020)

Figura 18: Termos relacionados a expressão “professor”



Fonte: Autoria própria (2020)

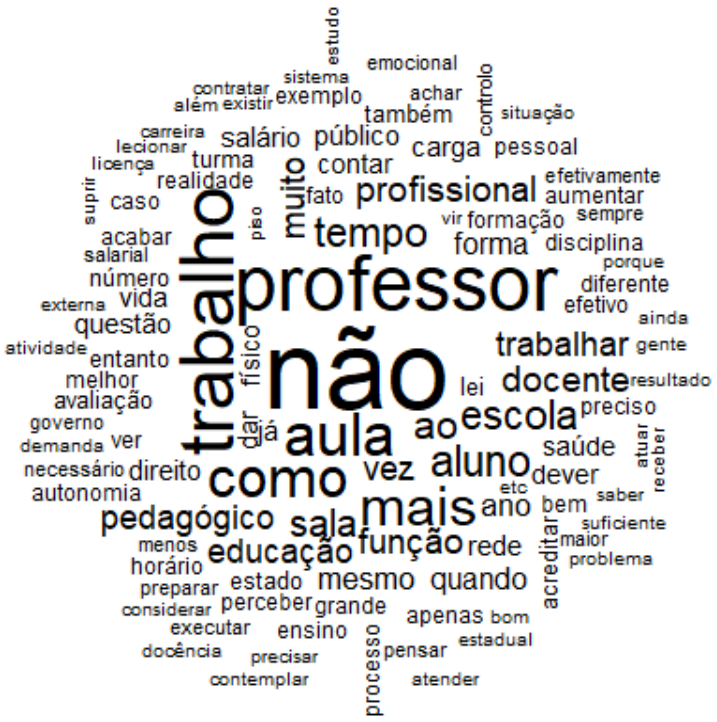
Na figura 17, os termos que possuem maior conexidade com o eixo “trabalho” foram “docente”, “função”, “pedagógico” e “saúde”. Na figura 18, as ramificações “trabalhar”, “mais”, “físico” e “emocional” possuem conexidade com o termo central “professor”. Isso denota que a multiplicidade de funções desenvolvidas pelos docentes em seu fazer pedagógico e, sobretudo, como estas são estabelecidas/organizadas no modo capitalista de produção, afeta os marcadores de saúde/adoecimento desses profissionais. Como estabelece os entrevistados:

> *Tudo isso aliado ao ritmo crescente de cobranças sociais nos quais vivemos prejudica sim a **SAÚDE MENTAL, FÍSICA E EMOCIONAL** de nós, professores, cada vez mais limitados em nosso serviço. No fim das contas somos reduzidos a números, seja para o Estado poupar dinheiro ou mesmo para atingir os índices desejados pelas avaliações externas [...]* ***(Prof. 08).***
>
> *E os resultados provenientes deste processo são alienação e **SAÚDE** fragilizada* ***(Prof. 06).***
>
> *É perceptível que a escola também caminha para um modelo empresarial. Isso pode realmente comprometer o trabalho e a **SAÚDE** docente* ***(Profa. 03).***
>
> *Com certeza somos e seremos de alguma maneira prejudicados, especialmente a nossa **SAÚDE**, devido à pressão interna e externa* ***(Profa. 03).***
>
> *O mudo do trabalho hoje é bastante competitivo. Esse clima de competição mexe com o nosso psicológico, com a nossa **SAÚDE FÍSICA**, com as nossas certezas, prejudicando significativamente a nossa **SAÚDE**. [...] concordo que essa sujeição às cobranças do governo para obter proventos necessários, seja um fator importante no prejuízo com a nossa **SAÚDE (Profa. 01).***
>
> *O prejuízo de tudo isso é o esforço sobre-humano do professor, e que tem efeitos imediatos em sua **SAÚDE FÍSICA/MENTAL (Profa 02).***
>
> *A precarização do trabalho docente é o grande vilão do adoecimento dos profissionais da educação, pois, o acúmulo de trabalho, bem como a incerteza, favorece a desestruturação **EMOCIONAL** dos profissionais* ***(Profa. 04).***

NUVEM DE PALAVRAS

A Nuvem de Palavras agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência (CAMARGO; JUSTO, 2013). Nesta perspectiva, de acordo com a nuvem de palavras indicada pela Figura 19, pode-se observar uma sequência descendente de número de ocorrências nas expressões “não”, “professor”, “trabalho”, “escola, “aluno”, “aula”, “sala”, “função”, “educação”, “pedagógico”, “docente”, “trabalhar”, entre outras com menor incidência.

Figura 19: Nuvem de palavras



Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2020)

A imagem gerada pelo software, a partir da Nuvem de Palavras, denota, entre outras questões, a precarização do trabalho da classe trabalhadora docente, materializada, sobretudo, pelo modo em que o trabalho é organizado nos moldes do capitalismo contemporâneo. As falas dos professores evidenciam que o fenômeno da precarização afeta consideravelmente o seu lócus de trabalho. Não obstante marcado pela flexibilização, intensificação, descumprimento da legislação educacional, a flexibilização das formas contratuais, a perda de autonomia sobre o processo de trabalho, a responsabilização, a competitividade, a desprofissionalização, a degradação, a educação e o labor da classe trabalhadora a serviço do capital, o sofrimento psíquico, o adoecimento e alienação dessa categoria profissional.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *É preciso compreender que a qualidade do ensino é significativamente afetada pelas condições de trabalho e saúde dos docentes, assim, a necessidade e a efetivação de políticas públicas direcionadas para dirimir questões/problemas tão antigas/debatidas como essas, são urgentes!* ***(Professora 02, 2020)***.
>
> *São números, somos sempre números, a educação ainda que pública tornou-se empresarial, é necessário bater metas, aumentar ou diminuir índices* ***(Professor 08, 2020).***

Por certo, o esforço de pesquisa, empreendido até aqui, não avaliza uma conclusão definitiva. Mesmo porque o objeto em investigação, notadamente, a precarização do trabalho docente, é complexo, não linear e contraditório. Dotado, sobretudo, de uma pluralidade de sentidos e dinamicidade que lhe é peculiar, cujos desdobramentos estão em andamento. Aspectos que implicam na necessidade de apanhá-lo em processo e em movimento.

O desenho desta pesquisa perpassa pelo delineamento de capítulos teórico-conceituais sistematizados com a finalidade de rechaçar enfoques restritos e unilaterais, levando-nos a apreender o fenômeno pesquisado como objeto complexo e dinâmico.

Compreender o fenômeno da precarização, como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito da luta de classes que atravessa a produção e reprodução do capitalismo, exige dos pesquisadores um esforço para apanhar a complexidade das mediações e tensões que os marcam. Como pesquisadora iniciante, este processo foi, concomitantemente, desafiador e prazeroso.

A precarização do trabalho, objeto em investigação, é um fenômeno mundialmente em ascensão. Em países de economias centrais ou periféricas, a precarização provocou uma série de alterações no mundo do trabalho, fragilizando parte dos direitos trabalhistas e sociais conquistados pelos trabalhadores nas últimas décadas. Semelhante a outras categorias de trabalhadores, os docentes vivenciam um processo de degradação da sua força de trabalho, suscitado pelo fenômeno da precarização. A partir dos anos de 1990, foram implementadas no Brasil uma série de políticas neoliberais, a reforma dos direitos trabalhistas e a reforma administrativa do Estado que alterou, por exemplo, a gestão das escolas públicas.

Nesta perspectiva, com a ascensão da ofensiva neoliberal, as escolas brasileiras buscaram adaptar a sua organização e gestão aos princípios da administração empresarial, entre eles, a eficácia, a eficiência e o aumento da produtividade do trabalhador, culminando em processos

amplamente discutidos nessa dissertação, flexibilização e intensificação do trabalho. Para atender estes princípios, os professores tiveram, ainda, que se engajar para que as escolas alcançassem melhores pontuações nas avaliações externas, embora sendo responsabilizados pelos resultados obtidos pelas instituições educacionais.

Patrícia Piovezan refletia que o Estado, sucumbido pelo capital, produz o declínio e degradação da educação/ensino público, ao legitimar a precarização do trabalho dos professores por meio das reformas das políticas educacionais. Assim, como estabelece a autora, cada medida realizada pelas Secretarias de Educação ou pelo Ministério da Educação contra os direitos trabalhistas e as condições de trabalho dos professores provoca, ainda, a destruição da educação estatal destinada, majoritariamente, aos jovens e crianças da classe trabalhadora.

Esta pesquisa, inspirada pelos princípios do materialismo histórico, buscou responder a preocupações de ordem prática e teórica. Desenvolvemos uma investigação com a finalidade de desvendar elementos essenciais dos processos de precarização a que estão submetidos os professores da rede estadual de educação da Bahia, no âmbito do município de Candiba. Nesta perspectiva crítica, a análise tratou dos dados empíricos coletados, incorporou ou problematizou explicações de pesquisadores brasileiros e internacionais sobre as mazelas produzidas pelo sistema capitalista, entre elas o sofrimento psíquico e o adoecimento gerados pelo trabalho.

Com o objetivo de superar as crises do sistema capitalista e manter fortalecidas as relações de dominação e de exploração do trabalho nos últimos séculos, o capital criou alternativas e adotou estratégias para o aumento da produtividade do trabalho. Dentre elas, citamos o neoliberalismo, com sua política de desregulamentação e privatização. Assim, intensifica-se a exploração da mais valia dos que trabalham e amplia-se a degradação das condições de vida e trabalho, representando sofrimento psíquico e afetando os marcadores de saúde/adoecimento da classe trabalhadora, como refletia Rosangela Soldatelli.

No tocante ao adoecimento docente, em especial sua manifestação na Síndrome de Burnout, identificamos que, embora a Síndrome acometa predominantemente profissionais que por sua natureza de trabalho estabeleçam contato direto e constante com o outro (sujeito), ela é estabelecida, sobretudo, pelo trabalho nos moldes do capitalismo, marcado pela exploração da mais-valia, alienação do trabalho, depauperação da força de trabalho. O capitalismo representa, portanto, adoecimento para a classe trabalhadora.

Como refletia Karl Marx, no modo de produção capitalista, o fenômeno da precarização desencadeia processos de estranhamento, depauperação e aviltação do trabalho, representando sofrimento e adoecimento para a classe trabalhadora docente. O trabalho alienado impede o indivíduo de se sentir pleno em seu exercício laboral, sentindo-se cada vez mais insatisfeito e mero reprodutor da engrenagem capitalista.

As implicações mais recentes das transformações do modo como o capital se reproduz historicamente, com ênfase nas políticas neoliberais, são: flexibilização de contratos e direitos trabalhistas; fragilização de sindicatos e de outras formas de organização política da classe trabalhadora; intensificação do trabalho; terceirizações; privatizações de empresas estatais; redução de gastos públicos com saúde, transporte, educação; redução ou não realização de concursos públicos, etc. Essas consequências, por seu turno, promovem diversas formas de sofrimento e adoecimento. As condições de trabalho interferem na saúde do corpo; já o sofrimento mental é resultante principalmente da organização do trabalho.

No tocante às características do perfil sociodemográfico[41] dos sujeitos dessa investigação, destaca-se o predomínio de indivíduos do sexo feminino (80%), faixa etária entre 40 e 49 anos (44%), indivíduos casados (64%), não possuem ou dois filhos (32%), possuem pós-graduação (96% - entre especialização e mestrado), encontram-se na fase de finalização da carreira (36%), trabalham sob regime de 40 horas ou mais (76%), possuem posição complementar na renda familiar (44%), lecionam em uma única escola (84%), possuem apenas um vínculo empregatício (80%), são contratados em caráter efetivo (68%), sentem-se satisfeitos com o trabalho (44%) e, por fim, apontaram que a atividade profissional interfere, ora positiva, ora negativamente, na vida pessoal (44%).

No que concerne aos elementos das condições de trabalho docente[42], em linhas gerais, destaca-se o predomínio das classificações: condições ambientais (68% – bom); equipamentos e materiais didáticos (68% - regular); infraestrutura (40% – regular); clima escolar (80% – bom); relações interpessoais (84% – bom); e, por fim, apoio institucional (76% – bom).

No tocante à satisfação com o trabalho, embora 44% dos sujeitos sinalizarem positivamente, 12% se declararam parcialmente insatisfeitos e 4% estão insatisfeitos com o trabalho. Nesta

[41] Caracterizar o perfil sociodemográfico dos docentes (Objetivo específico 01).
[42] Analisar as condições de trabalho dos sujeitos investigados (Objetivo específico 02).

perspectiva, a psicodinâmica do trabalho desenvolvida por Dejours (1992) subsidia a relação entre satisfação no trabalho e saúde, destacando que o trabalho se torna danoso à saúde quando a iniciativa, a criatividade e a liberdade para organizar o trabalho são limitadas. Assumir não estar satisfeito com o trabalho é difícil nessa profissão em que o afeto é condição necessária, por isso, destaca-se que a insatisfação com o resultado do trabalho entre os docentes pesquisados pode estar gerando um processo velado de adoecimento.

Com efeito, os depoimentos dos participantes em consonância com os achados da literatura nacional e internacional, denota a precarização do trabalho docente[43], materializada, sobretudo, pelo modo em que o trabalho é organizado nos moldes do capitalismo contemporâneo. Esses depoimentos evidenciam que o fenômeno da precarização afeta consideravelmente o seu lócus de trabalho. Não obstante marcado pela flexibilização, intensificação, descumprimento da legislação educacional, a flexibilização das formas contratuais, a perda de autonomia sobre o processo de trabalho, a responsabilização, a competitividade, a desprofissionalização, a degradação, a educação e o labor da classe trabalhadora a serviço do capital, o sofrimento psíquico, o adoecimento e alienação dessa categoria profissional.

É importante salientar que embora a maioria dos professores avaliarem positivamente as condições de trabalho, sobretudo no que tange aos aspectos: condições ambientais (68% – bom), clima escolar (80% – bom), relações interpessoais (84% – bom) e apoio institucional (76% – bom), os discursos provenientes das entrevistas sinalizaram, por outro lado, o fenômeno da precarização, o que denota, minimamente, uma contradição nas alocuções. A contradição, característica do capitalismo em sua complexidade, pode ser entendida como o elemento que promove as transformações dos fenômenos. Em linhas gerais, Cury (1985) preconiza que é impossível conceber um movimento histórico sem as forças antagônicas, ou seja, contrárias. Wonsik (2013, p.21) coaduna com esta ideia quando afirma que "[...] a contradição é o próprio motor da mudança, pois expressa uma relação de conflito no devir do real, cuja consequência é a superação. Na superação, a solução da contradição apresenta-se como algo novo e superior em conteúdo".

[43] Identificar a ocorrência de intensificação e precarização no trabalho docente e possíveis relações com o adoecimento (Objetivo específico 03).

Em se tratando dos escores para a Síndrome de Burnout[44], os resultados de duas docentes, em especial, nos despertaram maior atenção, pois, ambas foram classificadas com altos escores em Exaustão Emocional e Desporsonalização e baixos escores em Realização profissional, alto indicativo para o Burnout, embora apresentassem variáveis sociodemográficas distintas.

Os dados empíricos revelaram que determinados professores se mostraram avessos à conjuntura neoliberal imposta à escola nas últimas décadas. Estes docentes expuseram um posicionamento crítico quanto aos ditames do capitalismo e seu caráter sociometabólico. E para que o fenômeno da precarização e consequente adoecimento seja revertido/minimizado, ainda que tímido e incipiente, este é o caminho para a emancipação docente: Noção de classe, sentimento de pertença, fortalecimento sindical, luta, resistência!

É necessário que os professores se unam enquanto classe trabalhadora e resista aos ditamos de quem controla o capital, de quem pensa a educação e o trabalho docente de forma verticalizada, de cima para baixo, resista a uma educação burguesa, elitizada e neoliberal. Portanto, é necessário que as mobilizações dos professores estejam integradas com a luta pela educação pública, sabendo que a ofensiva do Estado e do capital contra o trabalho dos docentes é também a ofensiva contra as escolas públicas brasileiras.

Sob a ótica da perspectiva dialética, a luta docente, no entanto, não deve se transformar em um fim em si mesma, desvinculada da totalidade, mas como parte constitutiva na construção da sociedade emancipada e contra a hegemonia do capital. Espera-se, portanto, que esta investigação contribua tanto para o debate acadêmico como para a luta política e sindical dos trabalhadores contra a exploração capitalista do trabalho e suas consequências para as condições de vida e saúde daqueles que precisam vender sua força de trabalho para se reproduzir.

[44] Identificar os fatores associados e a predisposição ao acometimento da Síndrome de Burnout (Objetivo específico 04).

REFERÊNCIAS

ABACAR, Mussa. ***Burnout* em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras**. 2015. 336 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ABICALIL, Carlos Augusto. Prefácio. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Brasília: CNTE: UnB – Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002. p.11-14.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G (Coord.). **Ensino Médio**: Múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALVARENGA, Vanessa Cristina. **Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil**: concepções e vivências de professoras. 2016. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.

ALVES. G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 09-23.

ANDRADE, E. R. ET AL. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderno, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **"Na reorganização do neoliberalismo, a extrema-direita apresentou um projeto. E as esquerdas?"**. Jornal Correio da Cidadania: 11. 01. 2019. Entrevista concedida a Gabriel Brito. Disponível em: http://www.correiocidadania.com.br/34-artigos/manchete/13625-na-reorganizacao-do-neoliberalismo-a-extrema-direita-apresentou-um-projeto-e-as-esquerdas. Acesso em: 28/01/2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. Campinas: Unicamp, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. (Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Editora Biotempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.) **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 231-250.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. Vitória: **Argumentum**, v.2, n.2, p. 09-15, jul/dez, 2010.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015

AQUINO, Jairo Santos. **As representações sociais acerca do ensino superior a distância da UFES: a percepção de egressos dos cursos de administração e física**. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2015.

ARANHA, W. L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas**: ajudantes de serviço geral da educação? 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; *Et al*. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Rev. bras. Estud. pedagog**. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ASSUNÇÃO, Ada; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009.

BAHIA. **Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016**. Plano Estadual de Educação, 2016.

BAHIA. SECRETARIA DE GOVERNO. SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO. **Constituição do Estado da Bahia (1989)** Salvador, EGBA, 1999, 189p. Texto constitucional de 5 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 01/1990 a 08/2000.

BAIÃO, L.P.M. e CUNHA, R.G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@Docente**. Belo Horizonte – vol.5, n 1, jan/jun 2013.

BARBORA, Josemar Moreira Campos. **Fatores contribuintes à Síndrome de Burnout na carreira docente**: professores em risco. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Curso de Pós-graduação em Química Biológica – Área de Concentração em Educação, Gestão e Difusão em Biociências do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo De Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARROS, A. V. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social no capitalismo**: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bemestar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. **Boletim de Psicologia**, 62(137): 2012, p. 155-168.

BERRY, Barnett; SMYLIE, Mark; FULLER, Ed. **Understanding Teacher Working Conditions**: a review and look to the future. Center for Teaching Quality, 2008.

BOGLER, R.; NIR, A. E. The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? **Journal of Educational Administration**, 50(3), 287-306, 2012.

BOLÍVAR, Antônio (Org.). **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BORSOI, Izabel Cristina F. Vivendo para trabalhar: do trabalho degradado ao trabalho precarizado. Convergência, **Revista de Ciências Sociales**, vol. 18, nº 55, enero – abril 2011, ISSN 1405 – 1435, UAEM, México.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. R**eestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil** (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008). MEC: Brasília, julho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse do Professor**, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.738/2008**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRAUN, Ana Claudia; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 125-133.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BURISCH, M. **Das Burnout Syndrom**: Theorie der inneren Erschöpfung. Heidelberg: Springer MedizinVerlag, 2006.

CABRAL, Alcinei da Costa. **Condições de trabalho dos professores do programa ensino médio inovador**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da região de Joinville – UNIVILLE, 2016.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In Moreira, A. S. P.; Camargo, B. V.; Jesuíno, J. C.; Nóbrega, S. M. (Eds.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** (pp. 511-539). João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para o uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMARGO, Eloider. As condições do trabalho do docente em uma escola pública de Sinop - Mato Grosso. **Revista Even. Pedagóg**. Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 371-385, jun./jul. 2016.

CAMPOS, Herculano Ricardo; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 205-230, jan./abr. 2016.

CARDOSO, Berta Leni Costa; CARDOSO JÚNIOR, Welton; NUNES, Claudio Pinto. Percepção sobre saúde, ambiente e condições ambientais dos docentes universitários. In: CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto Nunes. **Trabalho docente, políticas e gestão educacional** (Organizadores). Curitiba: CRV, 2016. Pg. 15-27.

CARDOSO, Solange. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017, Curitiba. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Perfil profissional e condições do trabalho docente**: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba. 2011. 149 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2011.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **Psico-PUC-RS**, *39*(2), 152-158, 2008.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Malasch Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 499-505, set. /dez. 2004.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 2, pp. 152-158, abr./jun. 2008.

CARVALHO, Ana Carolina da Costa. **Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da zona da mata mineira**. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2014.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p.155-91.

CAZARIN, Naely Iamarino Pizzi. **Autoeficácia de professores de línguas estrangeiras e a síndrome de *burnout*: um estudo exploratório**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CELSO, Maria Cristina Watrin Martin. **Síndrome de Burnout e formação de professores/as**: fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2002.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, Série 1, vol., 02, 2004.

CODO, W (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Ed. Vozes: Petrópolis, 1999.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Ione. O que é Burnout? In: CODO. Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Brasília: CNTE: UnB – Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002. p.237-254.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Ione. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Vozes, Petrópolis, 1999.

CODO. Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Brasília: CNTE: UnB – Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso**. 2016.

CORTEZ, Pedro Afonso; *et al*. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde Colet**., 2017, Rio de Janeiro, 25 (1): 113-122.

COSTA, A; FERNANDES NETO, E; SOUZA, G. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sudermann, 2009.

COSTA, Alessandra. **Precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

COX, T.; TISSERAND, M.; TARIS, T. The conceptualization and measurement of burnout: Questions and directions (Editorial). **Work & Stress**, 19(3), 187-191, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DALCIN, Larissa. **Efeito de uma intervenção para prevenção da síndrome de burnout em professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de *Burnout* em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 1, Janeiro/Abril de 2018: 141-150.

DEBASTIANI, Valdemir José. **Mal estar docente e síndrome de *burnout*: uma análise à luz da teoria da alienação de Marx**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da URI - Campus de Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, 2017.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução da Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal – 5.ed.ampliada – São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução da Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal – 5.ed.ampliada – São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; DERISSO, José Luis; DUARTE, Rita de Cássia. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Rev. HISTEDBR** On-line, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1169-1185, out./dez. 2017.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências. **Psicologia em Estudo**, 19(4), 2014, 741-752.

DIEHL, Liciane. **Conhecimento de professores sobre a síndrome de burnout: processo, fatores de risco e consequências**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Editorial. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, n. 11, v. 6, p. 297-299, jul/dez. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária. ANPAE, 2017.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, p. 37-57, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Edição José Paulo Netto – São Paulo: Boitempo, 2008.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

EUGÊNIO, Benedito; SOUZAS, Raquel; DI LAURO, Angela Dias. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.2, mai.-ago. 2017, p.179-194.

FERNANDES, Anoel. **Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no ciclo I do Ensino Fundamental**. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2014.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, set./dez. 2006.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FILGUEIRA, Vanessa. **Condições de trabalho docente no ensino fundamental II na rede estadual paulista e representações de professores sobre autonomia**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, 2017.

FINAMOR NETO, João Genaro. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a situação das professoras com vínculo de trabalho temporário na metade norte de Porto Alegre. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTES, Flávio Fernandes. **Teorização e conceitualização em psicologia: o caso do burnout**. 2016. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.2, mai.-ago. 2015, p.32- 47.

FRANÇA, Radyfran Nascimento de. **As condições do trabalho docente na rede estadual cearense de escolas de educação profissional**: uma investigação na região metropolitana do Cariri. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015.

FRANCO, Tania; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, jul./dez. 2010.

FREEDHEIM, D. K. (Ed.) **History of psychotherapy**: a century of change (1ª ed.). Washington: American Psychological Association, 1997.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burn-out. **Journal of Social Issues**. 30, 159-165, 1974.

FREUDENBERGER, H. J.; NORTH, G. **Situational anxiety**: how to overcome your everyday anxious moments. New York: Anchor Press, 1982.

FRIBERG, T. Burnout: from popular culture to psychiatric diagnosis in Sweden. **Culture, Medicine and Psychiatry**, 33(4), 2009, 538–558.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCÍA, Arturo Juárez. Entrevista con christina maslach: reflexiones sobre el síndrome de burnout. **Liberabit**: Lima (Perú) 20(2): 199-208, 2014.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, dez. 2006.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2012.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo Integral: mais uma solução para o ensino médio? **Rev. HISTEDBR** On-line, Campinas, v.18, n.3 [77], p.826-843, jul./set. 2018.

GIL-MONTE, P. R. CESQT. **Cuestionario para la Evaluación Del Síndrome de Quemarse por el Trabajo** [SBI. Spanish Burnout Inventory]. Madrid, Spain: TEA, 2011.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemar-se por el trabajo (burnout):** Una enfermidad laboral en la sociedade del bienstar. Madrid: Pirámide, 2006.

GOMES, Eliandra. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as condições de trabalho docente do município de Colombo/PR**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Paraná, 2015.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141169.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. **Saúde como direito social na pauta sindical de professores da rede básica de ensino**. 342 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de; As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, out-dez 2016.

GUARDA, Vanessa Morais Abdala. As condições de trabalho docente e a pedagogia histórico-crítica: uma reflexão. **Rev. Cienc. Educ**., Americana, ano XVIII, n. 34, p. 123-139, jan./jun. 2016.

GUARIZZO, Alexandro Biazi. **A precarização do trabalho docente na rede pública estadual paulista: a questão do plano de cargos e carreiras. 2014**. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014**.**

GUERREIRO, Natália Paludeto. *et al*. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.14, supl.1, p.197-217, 2016.

GUERREIRO, Natália Paludeto; *et al*. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.14, supl.1, p.197-217, 2016.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.

INFORSATO, E. C. As dificuldades e dilemas do professor iniciante. In: SOARES, J. A. (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001. p. 91-115.

JACONIMI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2 (80) maio/ago. 2016.

JARDIM, Renata; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2439-2461, out. 2007.

JOHNSON, Susan Moore. **The workplace matters: teacher quality, retention, and effectiveness**. Washington, DC: National Education Association, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-48.

LEITER, M.P.; MASLACH, C. **Interventions to prevent and alleviate burnout**. Burnout at work: a psychological perspective. New York: Psychology Press., 2014.

LEITHWOOD, Kenneth. **Teacher Working Conditions the Matter**: evidence for change. Ontario: Elementary Teacher´s Federation of Ontario, 2006.

LIMA, Laura. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 83-97, jan./abr. 2008.

LOURENÇO, Viviane Pinheiro. **Absenteísmo, presenteísmo, síndrome de burnout, liderança ética e estratégias de enfrentamento em professores no Distrito Federal**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A**. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999.

MARCHAND, P.; P. RATINAUD. L'analyse de similitude appliqueé aux corpus textueles: les primaires socialistes pour l'election présidentielle française. Em: **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles**. JADT 2012. (687–699).

MARIANO, Maria S. S.; MUNIZ, Helder P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 76-88, jan./jun. 2006.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. **As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

MARQUES, R. M. O regime de acumulação sob a dominância financeira e a nova ordem no Brasil. In: MARQUES. R. M; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem**: a

economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 01-18.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política (V.1). Trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I/ Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 26ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MASLACH, C. Burnout: a multidimensional perspective. IN: Schaufeli, W.B.; Maslach, C.; Marek, T. (Orgs.), **Professional burnout**: Recent developments in theory and research (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor & Francis, 1993.

MASLACH, C., & SCHAUFELI, W. B. The future of Burnout. In: W.B.SCHAUFELI, C., MASLACH & T. MAREK (Orgs.). **Professional burnout**: Recent developments in theory and research (pp.253-259). New York: Taylor & Francis, 1993.

MASLACH, C.; JACKSON, S. The Measurement of experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, 2, 99-113, 1981.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. The future of Burnout. In: W.B.SCHAUFELI; C., MASLACH; T. MAREK (Orgs.). **Professional burnout**: Recent developments in theory and research (pp.253-259). New York: Taylor & Francis, 1993.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review Psychology**, 52, 397-422, 2001.

MASLACH, C; JACKSON, S.; LEITER, M. **Evaluating Stress** – A book of resources. 1997.

MATIAS, Marias C. M.; ABIB, José. A. D. **Sociedade em transformação**: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade. Londrina: EDUEL, 2007. 316 p.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado** – como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

MAZZINI, Maria do Carmo Capputti. **A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A tradução do fracasso**: *burnout* em professores do Recife. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MENDONÇA, Déborah Cristina Costa. **O professor no sistema capitalista**: precarização do trabalho docente. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MENEZES, Nayra Gonçalves Bezerra. **Estresse e síndrome de burnout em professores do ensino médio: uma explicação a partir da prática de atividades físicas, coping, resiliência e bem-estar subjetivo**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de

Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado), da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2017.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. 1998. Trabalho apresentado à Reúnion de Consulta Técnica sobre investigación en Formácion del Professorado, Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciência y la Cultura, México, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor (Verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Márcia Bastos. **Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora – MG: Depressão e burnout**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora 2017.

MOITINHO, Helena Rosa. **A história local e o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens do ensino médio**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória de Conquista, Bahia, 2019.

MONFREDINI, I. O regime de progressão continuada: as práticas escolares implementadas e as consequências para o trabalho e a profissão docente. In: MONFREDINI, I. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 115-138.

MORAES, Maria Laura Brenner de. **Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado**: um estudo de caso. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

MOREIRA, Etienne Barbosa da Silva. **Estresse e *Burnout***: um estudo com gestores estaduais de Belo Horizonte. 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MÜLLER, Daniela Virote Kassick. **A Síndrome de Burnout no Trabalho de Assistência à Saúde**: Estudo Junto aos Profissionais da Equipe de Enfermagem do Hospital Santa Casa de Misericórdia de Porto alegre. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia) Universidade federal do Rio Grande do Sul – Escola de Engenharia, Rio Grande do Sul, 2004.

NAKATANI, P.; OLIVEIRA, F. A. Política econômica brasileira de Collor a Lula: 1990-2007. In: MARQUES. R. M; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem**: a

economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 21-50.

NAKATANI, P.; SABADINI, M. S. Sistema financeiro e mercado de capitais. In: MARQUES. R. M.; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem**: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 75-101.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, p. 215-228, jan./abr. 2014.

NASCIMENTO, Jorge Luis da Silva. **Representações sociais da síndrome de Burnout por professores do ensino fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro em situação de readaptação**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, Caroline Prado Marchesini. **Saberes dos sabores**: O comer que revela um povo. O município de Candiba pelo seu registro alimentar. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR. 2009.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead Of Print, abr.. 2016.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Unioeste – Universidade estadual do Oeste do Paraná, v. 2, nº. 3. Paraná, 2008.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente (Verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Condições de Trabalho Docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: _____ (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Cap. 3, p. 153 a 190.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Formação Docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (Org.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. 1ªed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, v. 1, p. 09-459.

OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 113-134.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34. 2018.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. London: SAGE; 1990.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F. e NEVES, Lucia M.W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. P. 67-107.

PEDROSO, Sandra Gramilich. **Trabalho e educação**: as estratégias de controle e precarização do trabalho docente nas instituições de ensino privadas a partir do ano 2000. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

PENA, Paulo G. L. Aspectos conceituais do setor de serviços e a saúde do trabalhador. In: MINAYO-GOMEZ, Carlos; MACHADO, Jorge M. H.; PENA, Paulo G. L. **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011. p. 411-432.

PENA, Paulo G. L.; MINAYO-GOMEZ, Carlos. Premissas para a compreensão da saúde dos trabalhadores no setor serviço. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 371-383, jun. 2010.

PENTEADO, Regina Zanella. SOUZA NETO, Samuel. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc**. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.

PEREIRA JUNIOR, Edimilson Antonio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. 231 f. Tese. (Doutorado em educação). Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2017.

PERLMAN, B.; HARTMAN A. E. **Burnout:** Sumary and future research. Human Relations, 35, 4, 283-305, 1982.

PESTANA, M. I. (Coord.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

PICHETH, F. M. **PeArte**: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIMENTEL, F. H. P. **Afinal, o que é Burnout?** 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Fortaleza, 2015.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015.

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES. R. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 59-73.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. O perfil sócio demográfico e profissional dos professores de ensino médio de Uberlândia. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p. 132-153, jan/jul. 2011– ISSN 1519-0919.

PURIN, Paola Cardoso. **O trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira/RS**: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAMOS, Luciana Moreira Francisco. **Precarização do trabalho docente**: uma análise a partir da escola pública da cidade de São João de Meriti. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Mestrado Profissional Em Educação Profissional Em Saúde, Rio de Janeiro, 2017.

REINERT, M. ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. **Bulletin de méthodologie sociologique**, (28) 24-54, 1990.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

REIS, Nadson Santana. **Políticas de esporte educacional nos governos Lula e Dilma**: avanços, limites e anacronismos. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RICARDO, Antonio José Fernandes. **Condições de trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da região de Joinville – UNIVILLE, 2016.

RODRIGUES, Diego Vilanova. **O "ajuste" neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. p. 87-94.

ROSA, Myriane Rosa. **Fatores relacionados à Síndrome de Burnout em professores de Educação Física em diferentes momentos da carreira**. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado

em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

ROSENFIELD, C. L. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n.01, p. 247-268, jun. 2011.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012.

RUPIA JÚNIOR, Bento. **Trabalho docente no ensino básico em Moçambique**: uma análise de suas condições. 2012. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2012.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilidio Roda. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde Soc**. São Paulo, v.26, n.3, p.786-797, 2017.

SANTINI, Juarez. Síndrome do esgotamento profissional: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 183-209, 2004.

SANTOS, A. F. T. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro, Ibis Libris, 2012.

SANTOS, Arlete Ramos. A racionalidade coletiva como paradigma organizativo do MST. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 111-130, maio/ago. 2017.

SANTOS, Diego Augusto dos. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compressão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) − Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, E. M. Observações introdutórias ao nexo entre método e conhecimento em Descartes. In: AMADO, J.; CRUSOÉ, N. M. C. (Org). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. 219 p.

SARATT, Alex Santos. Caderno de Educação: um instrumento para a luta. **Cadernos de Educação**. Brasília, DF, n. 22, p. 9-13, jan/jun. 2010.

SCHAUFELI, W. B.; BUUNK, B. P. Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In M. J. Shabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), **The Handbook of Work and Health Psychology** (2nd ed., p. 383–425). Chichester: John Wiley and Sons, 2003.

SCHAUFELI, W.B.; ENZMANN, D. **The burnout companion to study and practice**: A critical analysis. London: Taylor and Francis, 1998.

SILVA, Dimarães. **As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho – Ro**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SILVA, Eunice de Castro e; CAMPOS, Gilda Helena Bernardino. Estratégias de mediação online na perspectiva discente: um estudo de caso com o uso do software Alceste. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 6-23, jan./abr. 2015.

SILVA, Guadalupe de Moraes Santos. **Síndrome de burnout em professores de educação física da rede pública estadual de Sergipe**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2014.

SILVA, Jorge Luiz Lima; PEREIRA, Letícia Cardoso de Lacerda; SANTOS, Mariana Pereira; BORTOLAZZO, Pedro Antonio Alves Bezerra; RABELO, Thalia Gomes da Silva; MACHADO, Emanoele Amaral. Prevalencia del Síndrome de Burnout entre profesores de la Escuela Estatal en Niterói, Brasil. **Revista Enfermería Actual,** Sabanilla de Montes de Oca, San José, Costa Rica, Edición Semestral Nº. 34, Enero 2017 - Junio 2017.

SILVA, Lívia Machado. **Medicalização e síndrome de burnout**: um olhar sobre o adoecimento docente. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Luciana de Araújo Mendes. **Intervenção grupal como estratégia de promoção da saúde no enfrentamento da síndrome de *burnout* em docentes de educação básica**. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Promoção de Saúde) – Universidade de Franca, Franca, 2017.

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório**: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores. 2017. 489 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

SILVA, Selma Gomes da; PAIVA, Antonio Cristian Saraiva. O *pathos* docente em narrativas: relações entre trabalho, subjetividades docentes e adoecimento psíquico. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.49, n. 1, p.535-577, mar./jun., 2018.

SILVANY NETO, Annibal M. et al. Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 24, n. 1/2, p. 42-56, jan./dez. 2000.

SILVEIRA, Maria Luiza Luongo; *et al*. Mal-estar Docente e Absenteísmo: Uma Relação de Trabalho e Saúde das Professoras de Educação Infantil. **Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura** - V. 01, n. 02, ano 2015, p. 99-102.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização.** Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, n. 1).

SOBRAL, Laísse Silva Lemos. **As condições de trabalho docente do cientista social no ensino médio**: Um estudo de caso em Goiânia-Goiás. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, 2015.

SOBRAL, Renata Cristina. **Fatores psicossociais de risco no trabalho e a síndrome de burnout**. 2015. 143 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOLDATELLI, Rosangela. **O Processo de Adoecimento dos Professores do Ensino Fundamental de Florianópolis e suas Possibilidades de Resistência a esse Processo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, Audiel Ribeiro. **Stress e síndrome de burnout em professores da rede pública de Altamira - Pa**: proposta de tecnologia educativa-preventiva. 2014. 64 f. Dissertação (Mestrado em Bioengenharia) – Programa de Pós-graduação em Bioengenharia da Universidade Camilo Castelo Branco, São José dos Campos, 2014.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

SOUZA, E. C.; CRUZ, N. S. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. In: AMADO, J.; CRUSOÉ, N. M. C. (Org). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. 219 p.

SOUZA, Elizeu Clementino; SOUSA, Rosiane Costa. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 380-408, mai./ago. 2015.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

SPÓSITO, Luciana Souza; GIMENES, Régio Márcio Toesca; CORTEZ, Lúcia Elaine Ranieéri. Saúde e absenteísmo docente: uma breve revisão de literatura. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Vol.05, Nº. 03, Ano 2014, p.2096-2114.

TAMAYO, A. **Estresse e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In: SADER, E; GENTILI, P (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 195-252.

TRIGO, Telma Ramos. **Análise fatorial do *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey* (MBI-HSS) em uma amostra brasileira de auxiliares de enfermagem de um hospital universitário:** influência da depressão. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. Síndrome de *burnout* ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev. Psiq. Clín**. 34 (5); 223-233, 2007.

VASCONCELOS, Patrícia Silva. **Estresse profissional e síndrome de burnout**: com a palavra, os docentes. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira Vianna. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pg.81-103.

VIEIRA, I. Conceito(s) de burnout: Questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. **RBSO**, 35(122), 269-276, 2010.

VIEIRA, Isabela; RAMOS, Andreia; MARTINS, Dulceia; BUCASIO, Érika; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria; FIGUEIRA, Ivan; JARDIM, Sílvia. Burnout na clínica psiquiátrica: relato de um caso. **Revista de Psiquiatria Clínica do Rio Grande do Sul**, v. 28, n. 3, p. 352-356, set.-dez. 2006.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Democratização e educação pública**: sendas e veredas. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão - Edufma, 2011. p. 133-165.

WONSIK, Ester Cristiane. **A valorização e a precarização do trabalho docente**: um estudo de políticas públicas a partir de 1990. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.

ZANELLI, Priscila Bayerl Boechat. **Síndrome de burnout em professores da rede pública de Seropédica e Itaguaí:** prevalência e fatores associados. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *"O adoecimento no exercício docente: a precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente*". A pesquisa ora apresentado partiu da seguinte problemática: Como a precarização do trabalho docente impacta o processo de adoecimento dos professores da rede estadual que atuam em Candiba-BA? Destarte, temos como objetivo principal: Analisar como a precarização do trabalho docente impacta o processo de adoecimento dos professores da rede estadual que atuam em Candiba-BA. Essa intenção principal se estende nos seguintes objetivos específicos: 01) Caracterizar o perfil sociodemográfico dos docentes; 02) Analisar as condições de trabalho dos sujeitos investigados; 03) Identificar a ocorrência de intensificação e precarização no trabalho docente e possíveis relações com o adoecimento; E, 04) Identificar os fatores associados e a predisposição ao acometimento da Síndrome de Burnout.

Serão aplicados os questionários de dados sociodemográfico/laboral e o *Maslach Burnout Inventory Educators Survey* (**MBI – ES**)[45], bem como será realizada uma entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa. Ao problematizar a precarização do trabalho docente e, consequentemente, os processos de adoecimento, o estudo pretende trazer contribuições para o debate sobre o trabalho docente, tanto em termos acadêmicos quanto políticos. Sua participação é voluntária e se concretizará a partir das respostas dadas aos questionários e à entrevista semiestruturada, que serão elaborados a partir de eixos temáticos e questões orientadoras. A entrevista será gravada, posteriormente transcrita pela pesquisadora e a transcrição será submetida à sua avaliação. É possível que você se sinta desconfortável, constrangido (a) ou exposto (a) ao tratar de alguma questão, mas garantimos a tentativa de evitar esse tipo de situação. Durante todo o período da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora para tirar dúvidas ou solicitar algum esclarecimento. A qualquer momento, você tem o direito de desistir de participar da pesquisa e retirar o seu

[45] O *Maslach Burnout Inventory* – MBI é um instrumento que mede as dimensões da Síndrome de Burnout (SB). Foi criado pelas psicólogas sociais americanas Christina Maslach e Susan E. Jackson no início dos anos 1980 (MÜLLER, 2004).

consentimento, sendo que sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo. Asseguramos o sigilo quanto à sua identificação e quanto à identificação das pessoas e instituições que porventura sejam mencionadas em seu relato. As informações produzidas pelo estudo são confidenciadas e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações de caráter científico.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora, e tendo entendido o que me foi explicado, concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa *"O adoecimento no exercício docente: a precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente*". Consinto também que os resultados obtidos sejam publicados em eventos e artigos científicos, desde que não seja divulgada a minha identificação e a das pessoas e instituições a que eu fizer referência. Assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

_____,_____ de _____de _____.

_____

Assinatura do (a) participante

_____

Assinatura da pesquisadora responsável
Abília Ana Castro Neta
(77) 9 8134 8218
E-mail: bia_gbi@hotmail.com

_____

Assinatura da orientadora da pesquisa
Prof.ª Dr.ª Berta Leni Costa Cardoso
(77) 9 8841-4519
E-mail: bertacostacardoso@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E LABORAIS

Inspirado em Pereira Junior (2017)

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: _____

Estado Civil:

( ) Solteiro(a) ( ) Divorciado(a)/Separado(a)

( ) Casado(( ) Viúvo(a)

( ) Outros:_____

Número de filhos:

( ) Nenhum ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ou mais

Quais disciplinas você leciona? Você leciona alguma disciplina que não seja de sua formação?

_____
_____

Nível de Escolaridade:

( ) Superior Incompleto ( ) Superior Completo ( ) Pós-Graduação

Há quanto tempo exerce o ofício da docência?

_____

Em quantas escolas você leciona? Exerce algum outro tipo de trabalho atualmente? Qual?

_____
_____

Qual é a carga horária que você cumpre POR SEMANA no trabalho, considerando todos os locais de trabalho?

( ) Menos de 20 horas ( ) 20 horas ( ) Entre 20 e 40 horas

( ) 40 horas ( ) Mais de 40 horas

Como você considera sua renda mensal:

( ) Supre todas as minhas necessidades.

( ) Não supre todas as minhas necessidades.

Posição de sua renda na renda familiar: ( ) Única ( ) Principal ( ) Complementar

Sinalize a sua forma de contrato de trabalho: ( ) Efetivo/concursado ( ) Temporário

Turno de trabalho: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

Em termos de satisfação com o trabalho, como você se considera?

( ) Muito satisfeito ( ) Parcialmente satisfeito ( ) Satisfeito ( ) Parcialmente insatisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Muito insatisfeito

Acredita que sua atividade profissional interfere na sua vida pessoal?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

Em caso afirmativo, de que forma?

_____

_____

Como você caracterizaria a conservação do(s) prédio(s) da(s) escola(s) em que você trabalha?

( ) Bem conservado, havendo manutenção sempre que necessário;

( ) Conservado, porém com reparações a fazer;

( ) Mal conservado, precisando de reformas gerais.

Você considera que a(s) escola(s) em que você trabalha possui os recursos/materiais necessários para desenvolver suas aulas?

( ) Sim, a instituição sempre tem o material disponível para ministrar minhas aulas.

( ) Não, frequentemente tenho que usar o meu próprio dinheiro para conseguir o material necessário

( ) Não, não desenvolvo a aula como deveria por falta de material.

No ambiente de aula, você consideraria como inadequado algum dos itens abaixo? (Marque quantos forem necessários)

( ) Ventilação ( ) Iluminação ( ) Cadeiras para o professor

( ) Cadeiras para os alunos ( ) Ruídos Externos

( ) Outros:_____

Como você avalia as CONDIÇÕES AMBIENTAIS do seu ambiente de trabalho (Refere-se ao conjunto de aspectos do local de trabalho dos professores relacionados à sensação térmica e à ocorrência de ruídos e/ou barulhos. Fazem parte desta categoria: acústica; ruídos; calor; temperatura; poluição sonora; ventilação; umidade).

( ) Ruim

( ) Regular

( ) Bom

( ) Ótimo

Comente:_____
_____
_____

Como você avalia a INFRAESTRUTURA do seu ambiente de trabalho (Trata-se da verificação da existência e/ou da avaliação das condições em que se encontram os distintos espaços físicos e/ou serviços básicos disponibilizados nas escolas. Esta categoria contempla: biblioteca; condições da escola; condições da sala de aula; condições estruturais; espaço físico; laboratório; local para descanso; instalações físicas; características físicas do ambiente; mobiliário).

( ) Ruim

( ) Regular

( ) Bom

( ) Ótimo

Comente:_____
_____
_____

Como você avalia os EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS do seu ambiente de trabalho (Relaciona-se aos insumos de que os professores necessitam para desenvolverem as atividades de docência. Esta categoria contempla: equipamentos; internet; livro didático; materiais didáticos; condições materiais; computadores; lousa).

( ) Ruim

( ) Regular

( ) Bom

( ) Ótimo

Comente:_____
_____
_____

Como você avalia as RELAÇÕES INTERPESSOAIS em seu ambiente laboral (Engloba os seguintes itens: convívio social com alunos; convívio social com colegas de trabalho; falta de diálogo; indisciplina dos alunos; interesse dos alunos; interação entre professores; relacionamento com os alunos; relacionamento com os colegas; relacionamento com a direção; relacionamento com os pais de alunos; relações de trabalho; conflitos com supervisores; hierarquia; trabalho coletivo; autonomia).

( ) Ruim

( ) Regular

( ) Bom

( ) Ótimo

Comente:_____
_____
_____

Como você avalia o CLIMA ESCOLAR em seu ambiente laboral (Contempla os quesitos associados à percepção dos sujeitos sobre a ambiência e os comportamentos presenciados nas escolas. Enquadraram-se nesta categoria: violência; imagem da escola; agressividade dos alunos; ambiente escolar).

( ) Ruim

( ) Regular

( ) Bom

( ) Ótimo

Comente:_____
_____
_____

Como você avalia a CARGA DE TRABALHO em seu ambiente laboral (Contempla o conjunto de critérios capazes de denotar a intensidade de trabalho desenvolvido pelos professores. Figuram nessa lista: número de aulas ministradas; número de escolas em que trabalham; quantidade de turmas; quantidade de turnos em que trabalham; quantidade de professores nas escolas; realização de outra atividade remunerada; trabalhar em outra escola; sobrecarga de trabalho; tamanho da turma; presença de alunos com necessidades especiais; carga horária; jornada de trabalho; horas de trabalho fora da escola).

( ) Adequada

( ) Inadequada

Comente:_____
_____
_____

O número de alunos que compõem a(s) turma(s) em que você leciona é adequado para o desenvolvimento de uma aula produtiva?

( ) Sim ( ) Não, há excesso de alunos nas turmas.

Como você avalia o APOIO/SUPORTE INSTITUCIONAL do seu ambiente de trabalho (Refere-se ao conjunto de ações ou instrumentos fornecidos pelas escolas ou pelos entes federados visando apoiar e aprimorar o trabalho docente. Contempla os seguintes itens: serviço de apoio ao professor; recursos humanos; planejamento curricular; equipe de trabalho; capacitação; aprimoramento e desenvolvimento; pessoas qualificadas para coordenar; professor de apoio especializado).

( ) Ruim

( ) Regular

( ) Bom

( ) Ótimo

Comente:_____
_____
_____

Você já sofreu algum tipo de violência física na(s) escola(s) em que trabalha? Caso sua resposta seja sim, marque quem cometeu a agressão.

( ) Não

( ) Sim: ( ) Colegas de Trabalho ( ) Alunos ( ) Responsáveis dos alunos

( ) Outros

Há algo que gostaria de acrescenta?

_____
_____
_____

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Inspirado em Piovezan (2017)

De acordo com Piovezan (2017) os principais elementos constitutivos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, tendo em vista as novas tendências produtivas, financeiras e políticas desenvolvidas após os anos de 1970, são: a flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho; e, o aguçamento da alienação. Com base no exposto, apresentamos as problemáticas a seguir.

ELEMENTOS DA PRECARIZAÇÃO	PROBLEMÁTICAS
Flexibilização do trabalho docente	- Quais funções você executa? Você acredita que uma multiplicidade de funções descaracteriza o trabalho docente? Sua formação contemplou todas as funções que lhes são exigidas? - Com o aumento excessivo de atividades a serem desenvolvidas, os professores não conseguem cumprir uma das principais necessidades da sua profissão, isto é, ser um estudioso da sua área. Segundo Santos (2012, p. 66) essa atividade tão necessária para os docentes foi comprometida, afinal, lecionando em média 40 horas semanais "[...] que tempo pedagógico se reserva à reflexão, à leitura do mundo, numa organização do trabalho escolar que impõe um ritmo fabril ao docente?".
Intensificação do trabalho docente	- Qual número de aulas você leciona semanalmente? Você considera que este número vem sendo intensificado? E as escolas, turnos e, por conseguinte, alunos, houve um aumento quantitativo? Os professores lecionam em turmas cada vez mais cheias? Ministram mais aulas? Em mais escolas? Por quê? Quais os prejuízos disso?
Flexibilização das formas de contratação	- Qual a sua forma de contratação? Como ocorreu? Você acredita que os seus direitos trabalhistas são, efetivamente, respeitados neste vínculo empregatício? - Qual será o interesse dos governantes em inserir, excessivamente, docentes contratados em caráter temporário nas

	escolas? - A flexibilização das formas de contratação contribui para a ampliação de dois fenômenos: 1) a inserção excessiva de docentes contratados em caráter temporário nas escolas, haja vista que os poderes públicos expandem essa forma flexível de contratação com a finalidade de reduzir gastos; e, 2) o aumento na distribuição de aulas para cada docente, suscitando a intensificação do trabalho.
Arrocho salarial dos docentes	- Você considera seu salário suficiente para suprir suas demandas pessoais e familiares? Em caso negativo, o que tem feito para supri-las? Qual a consequência disso? - Você conhece a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008? O que ela determina? Isso é, efetivamente, cumprido?
Perda do controle sobre o processo de trabalho	- Você acredita que tenha autonomia sobre seu fazer pedagógico? Quais são as principais formas de controle sobre seu trabalho? Quem, efetivamente, o controla? - Divergente da condição de trabalho atual, nos anos de 1950 e 1960, os docentes possuíam autonomia sob o seu fazer pedagógico. A partir das décadas de 1970 e 1980 e, em especial, nas décadas de 1990 e 2000, uma série de reformas nas leis que regulamentam a educação básica nacional desencadeou a perda do controle sobre o processo de trabalho do docente; - As principais formas de controle que foram privadas dos professores foram àquelas referentes à organização do processo educativo, ou seja, a elaboração do currículo, a escolha dos livros utilizados em sala de aula e os critérios que determinavam as avaliações dos alunos. Afora o controle do currículo e dos manuais didáticos, as avaliações de larga escala são atualmente uma das formas mais sofisticadas de controle das escolas por parte das Secretarias de Educação dos Estados e do governo federal.
Aguçamento da alienação dos docentes	- Você concorda com as avaliações externas? Acredita que elas sejam indispensáveis? Você acredita que há uma cisão/separação entre quem pensa e quem executa o trabalho pedagógico? Quais as consequências disso? Por quê? - Em relação ao docente, apesar do seu trabalho não corresponder com os afazeres de um operário de fábrica, a alienação também faz parte da sua atividade em sala de aula. Nesse caso, a alienação do trabalho dos professores ocorre em função das três seguintes formas de cisão: (1) os docentes não são responsáveis pela escolha do currículo e dos materiais didáticos utilizados em sala de aula; (2) os docentes não participam da definição do tempo letivo da aula e o número de aulas destinadas para cada turma; e (3) os professores não estabelecem os critérios e o modelo de avaliação dos seus alunos, tendo em vista que o

	governo federal e as Secretarias da Educação são as responsáveis por realizarem essa tarefa; - O aguçamento da alienação, isto é, a intensificação da alienação do trabalho docente é um fenômeno provocado pelo envolvimento dos professores em consonância com os ditames da nova lógica da gestão empresarial, de forma que "[...] cada vez mais ele se sujeita para obter os proventos necessários à satisfação das suas necessidades imediatas" (COSTA; FERNADES NETO; SOUZA, 2009, p. 76). O aguçamento ocorre em decorrência da adaptação dos professores, e dos demais profissionais da educação, ao novo modelo de gestão implementado nas escolas, apesar das diversas manifestações realizadas pelos docentes de repúdio às reformas educacionais ocorridas nos últimos 20 anos.

Você acredita que os elementos tratados neste quadro podem gerar prejuízos para sua saúde?

Há algo que gostaria de acrescentar?

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ANEXO A: *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*

(**MBI – ES**)

(MASLACH; JACKSON, 1981)

Na continuação, você encontrará uma série de enunciados acerca de seu trabalho e de seus sentimentos referentes a ele. Peço sua colaboração para responder a eles tal qual se sente (conforme o quadro abaixo). Não existem respostas melhores ou piores, a resposta a ser assinalada é aquela que expressa, veridicamente, sua própria experiência.

Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, em relação a seu trabalho. Caso nunca tenha tido tal sentimento, responda "0" (zero) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique qual a frequência (de 1 a 6) que descreveria melhor seus sentimentos. Considere:

(0) “Nunca”

(1) “Uma vez ao ano ou menos”

(2) “Uma vez ao mês ou menos”

(3) “Algumas vezes ao mês”

(4) “Uma vez por semana”

(5) “Algumas vezes por semana”

(6) “Todos os dias”

		Pont.
1.	Sinto-me esgotado (a) emocionalmente devido ao meu trabalho.	
2.	Sinto-me cansado (a) ao final da jornada de trabalho.	
3.	Quando levanto-me pela manhã e vou enfrentar outra jornada de trabalho sinto-me cansado(a).	
4.	Posso entender com facilidade o que sentem meus alunos.	

5.	Creio que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.	
6.	Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço.	
7.	Eu lido eficazmente com os problemas dos alunos.	
8.	Meu trabalho deixa-me exausto (a).	
9.	Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente na vida de outros.	
10.	Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que exerço este trabalho.	
11.	Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja-me endurecendo emocionalmente.	
12.	Sinto-me com muita vitalidade.	
13.	Sinto-me frustrado (a) em meu trabalho.	
14.	Creio que estou trabalhando em demasia.	
15.	Realmente não me preocupo com o que ocorre com alguns alunos.	
16.	Trabalhar diretamente com pessoas causa-me estresse.	
17.	Posso criar facilmente uma atmosfera relaxada para os meus alunos.	
18.	Sinto-me estimulado (a) depois de trabalhar em contato com os alunos.	
19.	Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.	
20.	Sinto-me no limite de minhas possibilidades.	
21.	Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.	
22.	Sinto que os alunos culpam-me por alguns de seus problemas.	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE (1)

Ilustríssimo (a) Senhor (a),

Eu, Abília Ana de Castro Neta, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "*O adoecimento no exercício docente: a precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente*" venho pelo presente instrumento, solicitar vossa autorização para realizar este projeto de pesquisa com os docentes desta unidade escolar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e parecer número: 2.555.025. Data da Relatoria: 21/03/2018. Este é um subprojeto que faz parte de um Projeto de Pesquisa Guarda-chuva da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso, intitulado *Indicadores de saúde e qualidade de vida de docentes e discentes: estudo comparativo entre gêneros*.

Candiba, 22 de Julho de 2019.

Pesquisadora responsável

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Valdimir Pereira Reis
DIRETOR
Port. 2486/2016 D.O. 01/04/2016
Aut Nº 13.075 / 2016 Cad. 11.272.537-0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ANEXO C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE (2)

Eu, Valdimir Pereira Reis autorizo a pesquisadora Abília Ana de Castro Neta a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado *O adoecimento no exercício docente: a precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente*, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e parecer número: 2.555.025. Data da Relatoria: 21/03/2018. Este é um subprojeto que faz parte de um Projeto de Pesquisa Guarda-chuva da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso, intitulado *Indicadores de saúde e qualidade de vida de docentes e discentes: estudo comparativo entre gêneros.*

Candiba, 22 de Julho de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Valdimir Pereira Reis
DIRETOR
Port. 2486/2016 D.O. 01/04/2016
Aut Nº 13.075 / 2016 Cad. 11.272.837-0