

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS

Campus de Bauru

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

MAYARA MARTINS DA SILVA

**TRABALHADORES DOCENTES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E O CONTEXTO DE SOFRIMENTO-ADOCIMENTO**

BAURU - SP

2022

MAYARA MARTINS DA SILVA

TRABALHADORES DOCENTES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONTEXTO DE SOFRIMENTO-ADÓECIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos

BAURU – SP

2022

S586

Silva, Mayara Martins da

Trabalhadores docentes de ciências da educação básica e o contexto de sofrimento-adoecimento / Mayara Martins da Silva. -- Bauru, 2022
140 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Luciana Maria Lunardi Campos

1. Sofrimento-adoecimento. 2. Trabalhadores docentes de Ciências.
3. Materialismo histórico-dialético. 4. Pedagogia histórico crítica. 5.
Trabalho docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências,
Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MAYARA MARTINS DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU.

Aos 14 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 08:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MAYARA MARTINS DA SILVA, intitulada **Professores de Ciências do Ensino Básico e o contexto de adoecimento e sofrimento na profissão docente**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação / Instituto de Biociências - UNESP - Botucatu, Profa. Dra. SUELI TEREZINHA FERRERO MARTIN (Participação Virtual) do(a) Depto. de Neurologia, Psicologia e Psiquiatria / FM/Botucatu - Unesp, Professor Doutor LEANDRO JORGE COELHO (Participação Virtual) do(a) Instituto de Ciências Biológicas / Universidade Federal de Goiás. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS



Profa. Dra. SUELI TEREZINHA FERRERO MARTIN



Prof. Doutor LEANDRO JORGE COELHO

OBSERVAÇÃO: Por sugestão da banca, o título da dissertação foi alterado para **TRABALHADORES DOCENTES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONTEXTO DE SOFRIMENTO-ADOECIMENTO**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências
Campus Universitário de Bauru
SEÇÃO TÉCNICA DE PÓS-GRADUAÇÃO



PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DO TÍTULO

A COMISSÃO EXAMINADORA PROPÕE A ALTERAÇÃO DO TÍTULO DO TRABALHO DA ALUNA:
MAYARA MARTINS DA SILVA

DE: "PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO ENSINO BÁSICO E O CONTEXTO DE
ADOECIMENTO E SOFRIMENTO NA PROFISSÃO DOCENTE"

PARA: "TRABALHADORES DOCENTES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONTEXTO
DE SOFRIMENTO-ADOECIMENTO"

Bauru, 22 de fevereiro de 2022.

Profa. Dra Luciana Maria Lunardi Campos
Orientadora

*A todos os trabalhadores e, em especial, aos
trabalhadores docentes e todos aqueles cujas
utopias os movem.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e minha família, pelos conselhos e apoio ao longo de todos esses anos.

À *Profª Dra. Luciana Maria Lunardi Campos*, pela orientação paciente e constante, por todas as reflexões, sempre lúcidas e coerentes.

Ao *Prof Dr. Leandro Jorge Coelho* e à *Profª Dra. Sueli Terezinha Martin*, membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições.

Ao Grupo de Pesquisa “*Formação e Ação de Trabalhadores docentes de Ciências e Educadores Ambientais*” pelas reflexões sobre as obras de tão complexo entendimento. Sem essa coletividade, o processo teria sido ainda mais árduo.

Aos *trabalhadores docentes* da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Botucatu e Bauru e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência.

A todos os trabalhadores docentes que, direta e indiretamente, foram e são essenciais ao meu processo de humanização.

SILVA, M. M. Trabalhadores docentes de ciências da educação básica e o contexto de sofrimento-adoecimento. Orientadora: Luciana Maria Lunardi Campos. 140f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática central a análise do fenômeno de sofrimento-adoecimento dos trabalhadores docentes de Ciências na educação básica, à luz do Materialismo Histórico Dialético e a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural. Partindo da consideração da concepção marxista de trabalho, enquanto categoria fundamental, empreendemos um caminho investigativo na tentativa de desvelar as particularidades do trabalho docente, tendo em vista os princípios dialéticos e, portanto, compreendendo o fenômeno constituído e permeado por múltiplas determinações. Para tanto, esclarecemos, a partir da literatura, o que é o fenômeno do sofrimento-adoecimento docente, compreendendo-o a partir da determinação social do processo de saúde-doença. Abordamos o processo de proletarianização e esvaziamento do trabalho docente determinado e estruturado, atualmente, pelas políticas neoliberais. Com o objetivo de compreender como se produz e reproduz o sofrimento-adoecimento e analisar a manifestação do fenômeno na categoria dos trabalhadores docentes de Ciências, a coleta de dados foi efetuada, por meio de questionários e entrevistas com trabalhadores docentes de Ciências da rede de ensino básico. No processo de análise, elencamos unidades de análise, buscando a compreensão dos dados a partir do referencial teórico-metodológico aqui apropriado. A discussão das unidades nos revelou a necessidade de defender a formação inicial e continuada de trabalhadores docentes no sentido de promover sua aproximação com referenciais pedagógicos críticos. Destacamos também a importância da coletividade enquanto resistência ativa à condição estudada, estruturada e inter-relacionada com a autonomia docente e as condições concretas de trabalho. Além da compreensão que o esvaziamento do trabalho docente é a expressão de um projeto político elaborado intencionalmente. Por fim, entendemos que o trabalho sob os moldes do modo de produção é gerador de contradições, determinando a alienação, promovendo a desumanização e o adoecimento dos trabalhadores.

Palavras-chave: sofrimento-adoecimento; trabalhadores docentes de Ciências; materialismo histórico dialético; pedagogia histórico crítica; trabalho docente.

ABSTRACT

This research has as its central theme the analysis of the suffering-illness phenomenon of Science teachers in basic education, in the light of Dialectical Historical Materialism and from the assumptions of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. Starting from the consideration of the Marxist conception of work, as a fundamental category, we undertake an investigative path in an attempt to reveal the particularities of teaching work, in view of dialectical principles and, therefore, understanding the phenomenon constituted and permeated by multiple determinations. In order to do so, we clarify, from the literature, what the phenomenon of teacher suffering-illness is, understanding it from the social determination of the health-disease process. We approach the process of proletarianization and emptying of teaching work determined and structured, currently, by neoliberal policies. In order to understand how the suffering-illness category of teaching workers is produced and reproduced and to analyze the manifestation of the phenomenon in the category of Science teachers, data collection was carried out through questionnaires and interviews with Science teachers from the network of basic education. In the analysis process, we listed units of analysis, seeking to understand the data from the theoretical-methodological framework appropriate here. The discussion of the units revealed to us the need to defend the initial and continuing education of teachers in order to promote their approximation with critical pedagogical references. We also emphasize the importance of the collectivity as an active resistance to the studied condition, structured and interrelated with the teaching autonomy and the concrete working conditions. In addition to understanding that, the emptying of teaching work is the expression of an intentionally designed political project. Finally, we understand that work under the molds of the mode of production generates contradictions, determining alienation, promoting the dehumanization and illness of workers.

Keywords: suffering-illness; science teachers; dialectical historical materialism; critical historical pedagogy; teaching work.

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Tabela 1: Tempo de magistério	
Tabela 2: Carga horária semanal de trabalho e número de escolas que trabalha	
Tabela 3: Questões que se relacionam aos aspectos indicativos de exaustão, desgaste e cansaço	
Tabela 4: Questões que se relacionam aos aspectos indicativos de envolvimento no trabalho e despersonalização	
Quadro 1: Indicadores das entrevistas	
Quadro 2: Quadro de respostas da entrevista semiestruturada de TD1	
Quadro 3: Quadro de respostas da entrevista semiestruturada de TD2	
Quadro 4: Quadro de respostas da entrevista semiestruturada de TD3	
Quadro 5: Quadro de respostas da entrevista semiestruturada de TD4	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM: Banco Mundial
CF: Constituição Federal
CFE: Conselho Federal de Educação
EAD: Educação a distância
EC: Ensino de Ciências
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FHC: Fernando Henrique Cardoso
Fundef: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.
MEC: Ministério da Educação
MHD: Materialismo Histórico Dialético
PHC: Pedagogia Histórico Crítica
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE: Plano Nacional de Educação
PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP: Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica
SEE/SP: Secretaria da Educação de São Paulo
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF: Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

Apresentação.....	14
Introdução.....	15
1. Bases conceituais para compreensão do fenômeno sofrimento-adoecimento do trabalhador docente.....	22
2. A determinação social do processo saúde- doença: o fenômeno sofrimento-adoecimento.....	33
3. O novo mundo do trabalho e o trabalho docente: apontamentos sobre o contexto econômico e político atual.....	37
3.1. O trabalho do trabalhador docente: a marca da precarização.....	40
3.2. Breve panorama sobre o contexto das reformas econômicas, sociais e educacionais na década de 1990.....	46
4. Sofrimento-adoecimento e os trabalhadores docentes de Ciências.....	53
4.1. Em busca da manifestação do fenômeno em trabalhadores docentes de Ciências: o processo de investigação.....	56
4.1.1. Os trabalhadores docentes.....	56
4.1.2. A coleta e análise dos dados.....	57
5. A manifestação do fenômeno em trabalhadores docentes de Ciências: os resultados.....	61
5.1. Os resultados dos questionários.....	61
5.2. Os resultados das entrevistas.....	67
5.2.1. Trabalho e sofrimento-adoecimento: singularidades.....	67
5.2.2 Unidades de análise: a compreensão do fenômeno sofrimento-adoecimento.....	89
6. Considerações finais	103
7. Referências.....	105
Apêndices.....	117
Apêndice I – TCLE.....	117
Apêndice II- Questionário.....	119
Apêndice III – Roteiro de entrevista.....	122
Apêndice IV – Comentários adicionais dos trabalhadores docentes.....	124
Apêndice V – Excertos e indicativos de análise de TD1.....	125
Apêndice VI – Excertos e indicativos de análise de TD2.....	130
Apêndice VII – Excertos e indicativos de análise de TD3.....	134
Apêndice VIII– Excertos e indicativos de análise de TD4.....	137

Apêndice IX – Resultados dos questionários.....	140
---	-----

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa deriva de inúmeras inquietações provenientes da minha graduação, minha atividade enquanto estudante de Ciências Biológicas e, principalmente, como trabalhadora docente na rede estadual básica de ensino.

Meus caminhos percorridos até aqui têm sua origem durante o curso do ensino médio público, em que me deparei com problemáticas que, ao longo do tempo, intensificaram minha vontade e intenção de atuar, de alguma forma, em prol de mudanças sociais. Ao ingressar na licenciatura, percebi que além da vontade, existia uma necessidade de contribuir para a superação dessa realidade paradoxal determinada pelo sistema capitalista.

Minha escolha pela licenciatura se deu justamente na tentativa de me posicionar contra as desigualdades, de forma que, vi na Educação e no Ensino de Ciências, de forma singular, uma maior possibilidade para atuar no sentido da transformação social. Partindo disso, me envolvi desde o começo do curso com projetos dentro da área pedagógica. Optei, então, por fazer um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da licenciatura, cujo objetivo foi desvelar questões relacionadas as condições em que os trabalhadores docentes de escola pública estão submetidos. Como fruto desse trabalho, me surgiram questionamentos a respeito da enorme dificuldade que permeia a superação da realidade de desvalorização dos trabalhadores docentes. O trabalhador docente se entende inserido em uma realidade de desvalorização? Como se caracteriza esse entendimento? O que os futuros trabalhadores docentes estão, efetivamente, aprendendo sobre suas condições de trabalho? A formação nas licenciaturas tem se traduzido em instrumentos para enfrentar essa realidade profissional? Em decorrências dessas questões, surgiram outras ainda mais intensas a partir do momento que iniciei meu contato com a escola pública e minha atuação como trabalhadora docente. Quais seriam os impactos aos trabalhadores docentes de ciências gestados pelo modo de produção capitalista? De que forma o sistema determina o processo de adoecimento-sofrimento dos trabalhadores docentes? Quais seriam as formas de superação dessa realidade cada vez mais precária e geradora da desumanização?

Nesse sentido, durante minhas experiências pedagógicas na pós-graduação, percebi a manifestação de uma necessidade de aprofundamento nos conhecimentos científicos da área, de forma que minha instrumentalização se desse de maneira mais crítica, bem fundamentada e, o quanto possível, menos alienada. Assim, usufruindo da possibilidade oferecida pelo programa de pós-graduação em Educação para a Ciência, decidi buscar o desvelamento do tema sofrimento-adoecimento e, principalmente, uma forma de contribuição que seja significativa para a sociedade, a partir do entendimento da classe trabalhadora docente como essencial no processo de construção do gênero humano.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o fenômeno do sofrimento-adoecimento dos trabalhadores docentes de Ciências, à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica (PHC).

Optamos por nos referirmos aos professores utilizando o termo “trabalhadores docentes”, dado o alinhamento do termo com nossas perspectivas e concepção de mundo. De acordo com (MARTINS, 2010, p. 24), “o termo trabalhadores da educação se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores. Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação”.

Considerando os condicionantes da realidade e a configuração do trabalho atual, a partir de um recorte da realidade, buscamos as determinações da essência desse fenômeno, compreendido como parte constituinte de um todo que se encontra em movimento e é marcado por contradições. Objetivamos, portanto, compreender os determinantes do fenômeno a partir da materialidade.

Quais as determinações históricas desse fenômeno? Quais as consequências dessa configuração para o sujeito trabalhador docente? Por que os trabalhadores, em especial os docentes, estão adoecendo e apresentando sintomas de sofrimento perante a realização de seu trabalho? Tendo como questão central: como esse fenômeno se relaciona com as condições concretas do trabalho em geral e do trabalho dos trabalhadores docentes da educação básica pública? Estas são questões que nortearam este estudo e que foram analisadas a partir de conceitos do referencial teórico já indicado.

Apresentaremos neste texto introdutório alguns pressupostos gerais que sustentam este estudo, sendo o primeiro deles a compreensão dos trabalhadores docentes enquanto parte constituinte da classe trabalhadora e do sofrimento-adoecimento como um fenômeno característico de toda uma classe, vinculado as condições materiais de trabalho.

No entanto, na literatura, estudos assumem perspectivas diferenciadas sobre sofrimento e adoecimento, muitas delas biologizantes, com enfoque na premissa de que o sofrimento, a doença-adoecimento se resume aos fatores biológicos do ser e outras não restringem, mas enfatizam os fatores biológicos.

Há uma quantidade significativa de trabalhos que trazem a temática do sofrimento-adoecimento do trabalhador docente, a partir dos conceitos de mal-estar docente e da Síndrome de Burnout, sendo que aspectos como exaustão emocional, cansaço, distanciamento do trabalho, absenteísmo entre outros, estão presentes nessas discussões.

O mal-estar docente é descrito como os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que exerce a docência (SOUZA & LEITE, 2011, p. 1109).

Já a síndrome de Burnout é uma síndrome na qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais (CODO, 2006) e que se caracteriza por três componentes que se relacionam de forma independente: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento (MASLACH E JACKSON, 1981). Ela costuma manifestar-se em indivíduos cuja atividade de trabalho demanda o contato direto com muitas pessoas e os profissionais em que se faz mais presente são aqueles da área da saúde, policiais e os trabalhadores docentes (CODO, 2006, p. 238). Há autores que defendem a posição de que esse fenômeno sempre existiu no meio do trabalho, mas somente a partir da década de 1970 é que começaram a serem construídos modelos teóricos e instrumentos capazes de registrá-lo e compreendê-lo (CODO, 2006).

Penteado (2019) apresentou uma leitura crítica sobre o mal-estar docente, adoecimento e sofrimento do trabalhador docente, levando em consideração a história do trabalho docente, os modos de ser/estar na ocupação e a cultura do magistério. Ao analisar 12 publicações com essa temática. A autora identificou que a maioria dos trabalhos era da área da educação, seguida pela área de saúde pública e área de educação física e os principais aspectos dessas produções analisadas foram organizados em seis categorias: questões epidemiológicas, naturalização da problemática na docência, necessidade de criação de políticas públicas, organização do trabalho docente e identidade docente. A maioria dos trabalhos analisados trazia reflexões a respeito das doenças manifestadas, centram-se no levantamento quantitativo e qualitativo destas doenças, mas pouco se debruçam sobre as condições historicamente construídas que podem estar relacionadas a essas manifestações.

No presente estudo, assumimos o conceito “sofrimento- adoecimento”, entendendo que, dessa forma, abrangeríamos o fenômeno psíquico-social de forma mais alinhada com a perspectiva crítica dotada neste estudo histórico cultural. Optamos por utilizar a expressão sofrimento-adoecimento, assumindo a unidade (dialética) entre eles, embora considerando as diferenças existentes entre os conceitos: unidade que prevê diferenças, não prevendo identidade e nem oposição. Os fatores condicionantes e determinantes do sofrimento e do adoecimento são semelhantes, isto é, possuem características que os diferenciam e ao mesmo tempo estão em estreita articulação. Mas reconhecemos que, na literatura, é indicada diferenciação do sofrimento e do adoecimento.

De acordo com Gradella (2010, p. 136) sofrimento é “a descompensação produzida pela organização do trabalho que provoca angústias, ansiedades, medos, frustrações, infelicidade e impossibilita o indivíduo de se apropriar das objetivações necessárias para a realização de sua atividade em direção à atividade humano-genérica”. Já adoecimento, de acordo com Kaplan *et al.* (1997) “se refere ao comprometimento físico e/ou mental, que pode ser caracterizado e diagnosticado”. Adoecimento seria, portanto, a intensificação de processos psicológicos de

sofrimentos de forma que os mesmos sofreram alterações patológicas resultando em diferentes formas de adoecimento: transtorno bipolar, depressão, alcoolismo, esquizofrenia e etc. (SILVA, 2014, p.19).

A concepção de sofrimento psíquico que adotamos considera todos os processos da vida do indivíduo, recusando a concepção de doença como algo apenas orgânico e restrito ao sujeito (FACCI & ESPER, 2020, p. 55).

Concordamos com Martins (2014, p. 137) quando pontua que “não tem dúvidas que toda a humanidade, está vivendo tempos de muito sofrimento psíquico”, que surge como “uma maneira particular de relação do sujeito com condições objetivas que exijam da pessoa/deste/do sujeito mais que suas capacidades de enfrentamento”.

Na consideração das condições objetivas de trabalho, recorreremos à Manacorda (1996, p. 16), para entender que

as reconfigurações assumidas pelo capitalismo ao longo do tempo, desde o universo fabril, da industrialização, até o surgimento e avanço da ciência e tecnologia, deram origem a processos produtivos além do fordismo e taylorismo, mesclando-se e refletindo diretamente nos trabalhadores, culminando na intensificação da exploração do trabalho.

Bordalo (2013, p. 5) também indicou que “em diversos países, as transformações nas relações de trabalho, dependendo das condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc., afetaram o ser do trabalhador”.

ARAÚJO & MORAIS, 2017, p.07) pontuam que

a precarização apresenta-se como um fenômeno que perpassa o dinâmico movimento de estruturação do trabalho e do emprego, posto que concerne tanto ao crescimento do desemprego e ampliação do exército de reserva quanto às especificidades dos empregos disponíveis no mercado de trabalho, enfatizados pela instabilidade e efemeridade contratuais. Desse modo, o aumento do número de trabalhadores que se encontra em situação de emprego precário ou em más condições de trabalho leva à expansão do contingente de trabalhadores alienados de seus direitos e sujeitos a condições de trabalho instáveis e insatisfatórias.

A problemática aqui se refere ao trabalho ser desumanizador: o que era vir-a-ser transformador assumiu o caráter destrutivo; viria-a-ser emancipador e se tornou aprisionador e alienante, o que discutiremos em seção posterior.

Assim, para refletir sobre o trabalho docente na contemporaneidade, se faz necessário pensar nas mudanças provenientes das reconfigurações/imposições do mundo do trabalho atual, globalizado e neoliberal, que vem gerando sobrecarga de trabalho aos docentes, sentimentos de insuficiência ao ter que assumir multifunções não relacionadas a sua formação acadêmica, além de se submeter ao

aumento de carga horária e múltiplos locais de trabalho devido à desvalorização salarial (BORDALO, 2013, p. 04).

Mas compreendemos o trabalho dos trabalhadores docentes, reconhecendo a relevância/essencialidade social da docência como possibilidade de formação omnilateral dos indivíduos, concordando que

as interferências que a globalização, as políticas neoliberais e os organismos internacionais acarretam às reformas educacionais, ao objeto do trabalho docente e às condições e organização do trabalho dos trabalhadores docentes produzem processos de precarização que envolvem: o alinhamento da escola à empresa e dos conteúdos ensinados às exigências do mercado, tendo em vista formar trabalhadores para a obtenção de maior eficiência, produtividade e lucro em uma sociedade competitiva; a educação sendo tratada como mercadoria e as reformas educacionais como políticas públicas, atuando na regulação social e nos ajustes estruturais que contribuem para manutenção das bases do sistema de acumulação; a vinculação dos elementos constitutivos da formação à lógica do mercado e a uma perspectiva flexível, polivalente e utilitarista, que enfatiza as experiências, a formação continuada, a educação a distância (EAD) e a pedagogia das competências; (PENTEADO, 2019, p. 137).

Além disso, em consonância com Penteado (2019, p. 137), ressaltamos a corrosão da autonomia e autoridade docente, a partir do desenvolvimento de uma cultura performática e de um regime de responsabilização que agrega o controle, as regulações, a cobrança por resultados e amostras de qualidade e promoção, que intensificam as condições de entraves vivenciadas pelos trabalhadores docentes.

O processo de trabalho docente é discutido reconhecendo-se os aspectos cultural e histórico da significação do trabalho docente como algo vocacional, em alusão ao sacerdócio, que contribuem para desvalorização do docente, e as mudanças na atribuição do papel social da educação, cujo sentido emancipador perdeu valor ante seu novo objetivo: ser um espaço “privilegiado” da reprodução do capital e ferramenta da expansão capitalista (TAMEZ: PÉREZ, 2009 *apud* BORDALO, 2013, p. 07).

De acordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 192),

as condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou hiper solicitação de suas funções psico-fisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos.

A personalidade do trabalhador docente é compreendida a partir da estreita articulação entre as dimensões psicológica e social, tendo em vista que

a compreensão da personalidade no “âmbito da própria vida e de uma forma global” determina a apreensão de seu desenvolvimento em circunstâncias objetivas, isto é, como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas. Esta afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva, mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles (MARTINS, 2004, p. 85).

De acordo com Davidov (1988), o pensamento em um homem isolado é a síntese da atividade humana historicamente construída. A base do pensamento humano é a atividade prática produtiva: o trabalho. A análise da origem e desenvolvimento do pensamento deve começar esclarecendo as particularidades da atividade laboral humana (1988, p. 115). Isso significa que a análise do desenvolvimento do pensamento do trabalhador docente/desenvolvimento de sua personalidade/entendimento de suas questões psíquicas deve partir do esclarecimento das particularidades de seu trabalho, sua atividade laboral e das condições objetivas desse trabalho.

Três aspectos são decisivos para compreensão do ser social: 1. Ação conscientemente orientada, 2. Prévia-ideação como resposta a uma necessidade, 3. História jamais se repete (toda objetivação origina uma nova situação) (LESSA & TONET, 2011, p. 21).

De acordo com os autores e com relação ao primeiro aspecto, o objeto construído pelo homem apenas poderia existir por meio da objetivação de uma prévia-ideação. Sem que um indivíduo objetive um projeto ideal (isto é, da consciência), não há objeto possível (idem, p. 21). A prévia-ideação como resposta a uma necessidade significa que a ideiação possui um fundamento, não surge do nada, mas sim em resposta a algo concreto (idem, p. 22). O terceiro aspecto necessário para compreensão do ser social surge em concordância com a ideia de que o homem transforma a natureza e concomitantemente transforma a si mesmo em um movimento contínuo de transformação, isto é, ao transformar e ser transformado necessidades são supridas ao mesmo tempo que novas necessidades surgem. Logo, toda objetivação origina uma nova situação e a história nunca é a mesma (idem, p. 22).

É necessário a consideração da dimensão social, entendida a partir do que pontua Marx, como tendo por base a história passada, fazendo parte da sociedade e da história dos homens de um modo geral (LESSA & TONET, 2011, p. 24). De acordo com os autores,

todo ato de trabalho possui uma dimensão social. Em primeiro lugar, porque ele é também o resultado da história passada, é expressão do desenvolvimento anterior de toda a sociedade. Em segundo lugar, porque o novo objeto promove alterações na situação histórica concreta em que vive toda a sociedade; abre novas possibilidades e gera novas necessidades que conduzirão ao desenvolvimento futuro. Em terceiro lugar, porque os novos conhecimentos adquiridos se generalizam em duas dimensões: tornam-se aplicáveis às situações mais diversas e transformam-se em

patrimônio genérico de toda a humanidade na medida em que todos os indivíduos passam a compartilhar dos mesmos (LESSA & TONET, 2011, p. 25-26)

Importante ressaltar que, para Marx, a transformação da natureza pelo homem é diferente da transformação realizada pelos animais, devido ao que se denomina objetivação, isto é, a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática. É essa capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) que funda, para Marx, a diferença do homem em relação à natureza, a evolução humana (LESSA & TONET, 2011, p. 19)

O ser social tem como base o mundo natural, mas não se resume a ele, como indica também a Pedagogia Histórico-Crítica: “a natureza é a base para o aparecimento da vida social, entretanto, mesmo decorrendo do mundo natural, a vida social inaugura uma nova esfera ontológica, a do ser social” (DELLA FONTE, 2011, p. 28). Neste mesmo sentido,

o único pressuposto do pensamento de Marx é o fato de que os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza. Esta é a base ineliminável do mundo dos homens. Sem a sua transformação, a reprodução da sociedade não seria possível. Essa dependência da sociedade para com a natureza, contudo, não significa que o mundo dos homens esteja submetido às mesmas leis e processos do mundo natural. Sem a reprodução biológica dos indivíduos não há sociedade; mas a história dos homens é muito mais do que a sua reprodução biológica. A luta de classes, os sentimentos humanos, ou mesmo uma obra de arte, são alguns exemplos que demonstram que a vida social é determinada por outros fatores que não são biológicos, mas sociais. (LESSA & TONET, 2011, p. 17).

Pelo exposto, é clara a existência de diversos entraves estruturalmente sociais para plena realização do trabalho docente. O ato de ensinar não se resume ao momento da sala de aula, mas é no exercício de seu trabalho que ocorre a sintetização – no sentido, de síntese dialética - de todos esses aspectos e manifestação de situações positivas ou negativas para o trabalhador docente.

Nesse sentido, entendendo a importância da vida social e suas determinações, consideramos os determinantes na tendência de esvaziamento do trabalho do trabalhador docente e assumimos a compreensão de que este não é o responsável pela manifestação do fenômeno adoecimento-sofrimento, que não é algo construído e cultivado pelo sujeito, ou seja, não são as posturas e atitudes do indivíduo que fundamentam e constituem o fenômeno, mas sim as condições materiais, de formação inicial, relações e funções sociais historicamente construídas relacionadas ao trabalho docente.

Os pressupostos apresentados acima embasaram o desenvolvimento do estudo relatado neste texto, organizado em cinco seções e considerações finais.

A primeira seção tem por objetivo apresentar as bases conceituais para compreensão do fenômeno sofrimento-adoecimento, explicitando conceitos essenciais do Materialismo Histórico Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural que sustentam nossa compreensão e análise desse fenômeno do sofrimento-adoecimento

Partindo do exposto, na segunda seção deste texto, apresentamos e defendemos a compreensão do fenômeno adoecimento-sofrimento a partir da determinação social do processo saúde-doença.

Na seção seguinte, trazemos alguns apontamentos relacionados à configuração do trabalho atual, ao que se denomina “crise do novo mundo do trabalho” e abordamos o trabalho docente, indicando o contexto de precarização, esvaziamento e a desvalorização do trabalhador.

Na quarta seção esclarecemos o processo de investigação aqui empreendido, desde os trabalhadores participantes até o caminho percorrido de coleta de dados. Na quinta seção, discutiremos as categorias dialéticas identificadas nos questionários e entrevistas realizados com os trabalhadores e trabalhadoras docentes de Ciências, a fim de analisar a expressão do contexto de sofrimento-adoecimento nessa classe. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

1. BASES CONCEITUAIS PARA COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE E DO FENÔMENO SOFRIMENTO-ADOECIMENTO DO PROFESSOR

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos essenciais do Materialismo Histórico Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural que sustentam nossa compreensão e análise do fenômeno do sofrimento-adoecimento e a construção deste estudo: a lógica dialética materialista, a dialética singular-particular-universal, o processo de trabalho e trabalho educativo, relação ontologia e gnosiologia, papel da escola, processo de humanização e construção da individualidade a partir das categorias objetivação-apropriação.

Inicialmente, destacamos que entendemos, neste estudo, os fundamentos gnosiológicos e ontológicos como uma unidade dialética. Não partimos da análise pautada exclusivamente na ontologia – o sujeito do conhecimento -, ou somente na gnosiologia – o conhecimento do ser. Nesse sentido, como coloca KOPNIN (1978, p. 60),

a relação do pensamento com o ser é o ponto de partida de todas as categorias filosóficas do materialismo dialético, ponto que desempenha simultaneamente a função quer de ontologia, quer de gnosiologia, não de maneira como se existissem isoladamente sistemas de categorias ontológicas e gnosiológicas, mas de forma a que todas as categorias do materialismo dialético sejam ao mesmo tempo ontológicas (no sentido de que têm conteúdos tomados ao mundo objetivo, ao ser) e gnosiológicas (de vez que nelas se resolve o problema da relação do pensamento com o ser e elas mesmas são um degrau no movimento do conhecimento) (KOPNIN, 1978, p. 60).

Dessa forma, seguindo as concepções de Kopnin (1978) que fundamentam a relação dialética das categorias (ontológicas e gnosiológicas) assumimos a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural como norteadoras de nossos pensamentos sobre a escola e, principalmente, sobre o trabalho do professor

A pedagogia histórico crítica tem como seu propositos inicial o pesquisador Dermeval Saviani, configurando-se como uma teoria que entende a prática educativa enquanto atividade mediadora no interior da prática social (SAVIANI, 2013, p. 26). Uma das principais características desta perspectiva é a posição clara a favor dos interesses da classe trabalhadora, destacando-se enquanto pedagogia contra hegemônica em defesa da transformação da sociedade atual (idem, p. 26). Foi se contrapondo às concepções burguesas, mas também enfrentando os limites das concepções contra hegemônicas difundidas entre os educadores brasileiros, que essa pedagogia definiu seus contornos e suas especificidades (BRAGA, 2016, p. 13).

Partimos do entendimento de que a Pedagogia Histórica-Crítica se apresenta como um salto de superação da visão e interpretação de mundo crítico-mecanicista à visão crítico-dialética, materialista histórico dialética.

A dialética, para Marx, é entendida como princípio explicativo tanto do mundo exterior como do pensamento humano, se tratando de descobrir as leis fundamentais que regem a organização dos homens em sociedade (PEDROSA, LEITE, TREVISAN, 2011, p. 04).

Para o autor, o conhecimento resulta de uma construção efetuada pelo pensamento e suas operações, consistindo em uma “representação” mental do concreto (isto é, da parcela de realidade exterior ao pensamento conhecedor, e por ele considerada), representação esta “elaborada a partir da percepção e intuição” (PRADO JR, 2001, p. 9). Entendemos, portanto, o conhecimento como algo construído por meio da apropriação da realidade e não por reprodução da mesma, sendo necessária a busca pela essência do referido fenômeno.

Nas palavras de Caio Prado Jr (2001), essência entendida como o verdadeiro de algo, para além do apenas ser algo verdadeiro nas aparências. Portanto, “captar o fenômeno de determinada coisa, significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, nela se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1976, p. 16).

Para a apropriação da realidade e o desvelamento da essência do fenômeno aqui discutido, é necessário o pleno entendimento (ou a tentativa de) sobre o método materialista dialético marxista. Para Marx em sua análise da economia do século XVIII,

os economistas começam sempre por um conjunto vivo, seja a população, a nação, o Estado, etc. Mas terminam sempre por descobrirem, pela análise, um certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor. Uma vez essas categorias mais ou menos elaboradas e abstraídas, eles estruturam os sistemas econômicos a partir das noções simples – tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca se eleva até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial-, é manifestadamente o método correto (MARX *apud* PRADO JR., 2001, p.10).

Kopnin (1978) pontua que as categorias do MDH se fazem necessárias e dão ao pensamento aquilo que não pode dar a mais perfeita dedução lógico-formal, ou seja, elas podem servir de base para uma atividade sintética do pensamento, dirigir-lhe o movimento não de símbolo a símbolo, mas de um conceito a outro que apreende o objeto de modo mais profundo e multilateral.

Dialética é, portanto, “o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1981, p. 08).

É importante ressaltar que, ao assumir a concepção materialista histórica dialética, nos respaldamos em Engels quando o autor pontua que o materialismo dialético é inseparável do histórico, da concepção materialista da história, graças à qual "foi encontrado o caminho para a explicação da consciência dos homens partindo do seu ser ao invés da explicação anterior do seu ser partindo da sua consciência" (ENGELS *apud* KOPNIN, 1978, p. 66).

Nos respaldamos no trabalho de Pasqualini e Martins (2015) para elucidar questões que se referem às categorias dialéticas do singular-particular-universal que pautam nossa análise e discussão.

Nessa perspectiva, a representação do real no pensamento não se limita à captação da realidade em suas manifestações fenomênicas, demandando a superação da representação sensível pela mediação das abstrações do pensamento. (PASQUALINI & MARTINS, 2015).

De acordo com as autoras (idem, p. 364) quando entramos em contato com um fenômeno empírico, trata-se de uma ocorrência singular, única e irrepetível. Dessa forma, o singular está imediatamente dado, porém está relacionado ao plano da aparência do fenômeno (idem, ibidem; KOSIK, 1976).

Nesse mesmo sentido,

podemos perceber que captar a essência da realidade natural e social implica abstrair momentaneamente – ou suspender – as formas fenomênicas e decodificar as leis explicativas que regem o desenvolvimento do fenômeno. Isso significa que todo fenômeno singular contém em si determinações universais (idem, p. 364).

Além da manifestação imediata, a singularidade do fenômeno, há de se considerar a existência de esferas abstratas que constituem e determinam o mesmo. Dessa forma, compreendemos que há leis gerais que regem o desenvolvimento do fenômeno e que estas não se apresentam de forma acessível a nossa percepção (idem, p. 364). Nos referimos, portanto, às leis gerais como sendo a categoria universal aqui colocada.

A partir de uma concepção dialética, as autoras apontam a inter-relação ou a relação de dependência e ao mesmo tempo oposição entre as categorias singular-universal, cuja existência pressupõe uma outra categoria, a categoria particular. Esta seria a mediação entre o singular-universal. A mediação, ou seja, a categoria da particularidade, não pode ser entendida como uma mera ligação entre o universal e o singular; na sua relação com o singular, representa uma universalidade relativa, e, na sua relação com o universal, uma singularidade relativa (MASSON, 2018).

É importante destacar que a forma de viver e sentir o fenômeno de cada pessoa é singular. Todavia, a forma como a sociedade é organizada, marcada pela alienação e exploração do trabalho faz com que muitos adoecimentos e sofrimentos sejam gerados e intensificados. O esvaziamento da formação inicial, o distanciamento de perspectivas críticas e o desconhecimento sobre os determinantes sociais estão relacionados às manifestações que representam as condições desumanizadoras. Concordamos com Silva (2014, p. 24), quando pontua que há

necessidade de enfrentamento dessa situação que se intensifica ainda mais frente à realidade dos homens que, nas relações de produção e de alienação atuais, veem-se incapacitados em participar e garantir seus processos de desenvolvimento, caindo em processos de adoecimento psíquico. Tal constatação evidencia a necessidade de um estudo que sistematize o caminho do desenvolvimento dos processos mentais patológicos do homem, enquanto ser social, compreendido historicamente, em sua

ontogênese, ou seja, que entenda o processo de adoecimento psíquico como constituído histórica e socialmente (SILVA, 2014, p. 24).

Outro conceito central neste estudo é o de trabalho, categoria simples da teoria marxista, compreendido enquanto fator fundante da humanidade, essencial e gerador do processo de humanização, uma vez que o homem ao transformar a natureza através do trabalho, transforma a si mesmo, concomitantemente.

O trabalho acompanha a humanidade desde que a mesma passou a ser considerada como tal visto que "antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza" (MARX, 1983, pág. 297).

Marx, ao comparar a ação de uma aranha com a de um tecelão e da melhor abelha com a de um pior arquiteto, explicita um conceito essencial referente ao trabalho humano, que consiste na intencionalidade da ação. O arquiteto "construiu o favo primeiro em sua cabeça para depois materializá-lo em uma colmeia. Sendo assim, no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente." (MARX, 1983, pág. 298). "No processo de trabalho, a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio" (idem, pág. 300).

O que distingue esse trabalho humano em cada época econômica é "como e com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha" (idem, p. 299).

O processo de trabalho é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. Por isso, não tivemos necessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores. O homem e seu trabalho, de um lado, a Natureza e suas matérias, do outro, bastavam. Tão pouco quanto o sabor do trigo revela quem o plantou, podem-se reconhecer nesse processo as condições em que ele decorre, se sob o brutal açoite do feitor de escravos ou sob o olhar ansioso do capitalista (MARX, 1983, pág. 303).

No processo do trabalho capitalista, o autor destaca dois fenômenos particulares. O primeiro se refere à forma como se dá o trabalho, o como se faz, em que "o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho". O segundo se refere ao produto desse trabalho, o que se faz, em que "o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, o trabalhador" (idem, página 304).

"Para o capitalista, o produto é valor de uso, valor de troca, mercadoria que some valores maiores que aqueles gastos para produzi-lo, produzindo assim mais-valia" (idem, pág. 305). Para o trabalhador, o valor é de troca da sua força de trabalho por meios de subsistência, enquanto seu valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, é alienado, isto é, pertence ao capitalista.

De acordo com Manacorda (1996, p.44),

[...] a expressão trabalho tanto significando a atividade do trabalhador quanto indicando o produto dessa atividade, não goza, como se diria, de boa reputação nos escritos marxianos e não há, ou pelo menos nem sempre, nem automaticamente, um significado positivo em Marx, que até reprovou a Hegel por só ver-lhe o aspecto positivo. Desde o início – e veja-se, a propósito, os Manuscritos de 1844, nos quais está contida essa crítica a Hegel – “trabalho” é, em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina “economia política”, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa.

Há necessidade de destacar as facetas que o trabalho atual apresenta, principalmente, ao que se refere à realidade de precarização, tendo em vista “o contexto de implementação de políticas neoliberais e de reestruturação produtiva, se apresenta como resultado da expansão capitalista decorrente da crise do fordismo e do estado de bem-estar social a partir dos anos 1970” (ARAÚJO & MORAIS, 2017, p. 04).

Para compreensão do significado de trabalho docente no capitalismo e seus desdobramentos faz-se necessário esclarecer o que é o trabalho educativo, a partir da perspectiva histórico crítica. "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2015, p. 287) e para concretização desse trabalho não-material, dois elementos são essenciais: o conteúdo e a forma. Nas palavras de Saviani (idem, p. 287), a relação dialética conteúdo-forma é o objeto da educação e "diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo".

Para se produzir intencionalmente a humanidade produzida historicamente, pressupõe-se a existência dos sujeitos desse trabalho, em seu âmbito singular estes sujeitos são o trabalhador docente e o aluno, principais no tratamento desta temática. “A especificidade da educação é, portanto, para a pedagogia histórico crítica, a socialização do saber sistematizado” (LAVOURA & MARTINS, p. 537), “atividade que esteja organizada de modo a articular e colocar em movimento os processos de ensino (transmissão) e aprendizagem (apropriação) desse saber” (idem, p. 537). Portanto, nas palavras de Marsiglia, Lavoura e Martins (2019, p. 12),

cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e na aprendizagem ocorra: por um lado, o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimentos que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. De outro lado, a aprendizagem realizada pelo aluno que, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter – dentre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) as quais viabilizem a captação subjetiva desta realidade objetiva na sua máxima fidedignidade.

Dessa forma, a estrutura do trabalho educativo consiste em três movimentos dialéticos: a problematização, a instrumentalização e a catarse, tendo a prática social como ponto de partida e ponto de chegada. (SAVIANI, 2011, p. 121). Isso significa dizer que "o processo pedagógico é a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato" (idem, p. 121).

Se a prática social é o ponto de partida e chegada do trabalho educativo e esta é tudo aquilo que o gênero humano construiu, constrói e chama de “realidade”, se faz necessário compreender esse processo de trabalho, a partir dos condicionantes sociais aos quais estamos inseridos. Isto significa dizer que, para a compreensão do trabalho educativo e seus determinantes, deve-se compreender também a sociedade que se produz e reproduz e suas múltiplas determinações.

Desse modo, sabendo que o trabalho educativo pressupõe o trabalho docente, partimos do entendimento de que este é parte constituinte do sistema capitalista, estando também submetido a dinâmica do sistema produtivo de forma que para analisar o trabalho docente é necessário compreendê-lo como trabalho não-material, destacando-se a importância da formação pedagógica, das condições materiais de trabalho e da sua função social.

A partir da pedagogia histórico crítica, assumimos a educação escolar enquanto parte constituinte da sociedade que determina e é determinada pelas contradições da luta de classes, destacando seu fundamento emancipatório e assumindo o compromisso com “a articulação da educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo” (SAVIANI, 2013, p. 44).

A pedagogia histórico-crítica entende que, por um lado, a educação é um meio para a revolução socialista e, por outro, a revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo [...] A pedagogia histórico-crítica pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes [...] O desafio que a pedagogia histórico crítica tem assumido é o de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista (DUARTE, 2012, p. 31).

A escola é compreendida como instituição essencial no processo de construção de uma nova sociedade e entendimento da realidade (PEDROSA, LEITE, TREVISAN, 2011) e nesse quadro,

os trabalhadores docentes tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2013, p. 27).

De acordo com DELLA FONTE (2011, p. 27), o “contexto histórico impõe aos intelectuais vinculados às proposições pedagógicas socialistas um duplo esforço em termos teóricos: criticar as correntes burguesas no campo educacional e estruturar fundamentos para sua própria proposição”. Entendemos, portanto, que a Pedagogia Histórico-Crítica se insere nesse contexto de questionar a lógica educacional até então vigente e propor um fundamento teórico divergente em prol da construção de uma nova realidade social.

Nesse sentido, como pontua Mazzeo (2015, p. 32), a ação transformadora sobre a natureza demanda um processo permanente de conhecimento do mundo, que se “objetiva pela articulação dialética de dois momentos: a apreensão racional imediata da realidade – cotidianidade – e a que brota desta, a apreensão racional – mediativa do mundo – reflexão teórico-abstrata do mundo cotidiano”.

Partindo desse princípio, é possível inferir que um dos papéis fundamentais da escola é atuar como mediação entre o imediato e o mediato. Isso significa que, o processo de ensino-aprendizagem, deve superar aquilo que Kosik (1976) coloca como pseudoconcreticidade, isto é, a cotidianidade.

A justificativa deste papel de superação da pseudoconcreticidade, que deve ser prioridade da educação escolar, sustenta-se no argumento de que as autoimagens da ideologia dominante, como pontua Mészáros (2004), longe de serem um reflexo verdadeiro do mundo social, representam objetivamente “os principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos, fornecendo apenas uma explicação plausível que projeta a estabilidade da ordem estabelecida” (LAGOA, 2019, p. 04).

Dessa forma, para podermos desvelar a essência desse fenômeno, deve-se ter como pressuposto que o papel da escola é essencial para a desarticulação do processo de reprodução dos valores que priorizam o prazer, o individualismo e o utilitarismo.

Nesse sentido, concordamos com Apple & Gandin (2011), quando pontua que

os educadores críticos devem também *agir* juntamente com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho ou com os movimentos contra os pressupostos direitistas

e com as políticas que analisam criticamente [...] devemos participar e dar nosso conhecimento especializado aos movimentos que se voltam às lutas por uma política de redistribuição e por uma política de reconhecimento. (APPLE & GANDIN, 2011, p. 16)

É fato que em nossa sociedade há uma forte desvalorização da profissão docente, isto é, a prática docente é vista como um dom ou como uma atividade que pode ser realizada por pessoas que não são formadas para tal. Essa concepção é extremamente prejudicial à educação escolar, uma vez que ignora características importantes dos trabalhadores docentes, como o domínio de conhecimentos pedagógicos, o conhecimento dos objetivos da Educação e, assim, do papel complexo que um trabalhador docente possui como socializador de conhecimentos científicos.

Ressaltamos, assim, a importância da socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (MALACHEN, 2014) construídos coletivamente ao longo da história para que “os indivíduos, apropriando-se destes, possam humanizar-se plenamente e emanciparem-se, compreendendo criticamente a prática social e, assim, podendo atuar em prol da transformação social” (SAVIANI, 2020, p. 20).

Além disso, partimos da concepção que

a escola faz parte da totalidade que é a sociedade, a constitui e é constituída por ela. O espaço de luta existente no interior da escola é mantido pela existência concreta de seus antagonismos e daqueles que são negados por ela ou sequer a ela têm acesso. Não se trata de um espaço de atuação que subsiste pelas brechas dos sistemas de ensino, mas sim de um espaço produzido pelas contradições inerentes à sociedade que também se estendem à escola (MONTALVÃO, 2016, p. 86).

A partir das contribuições de Montalvão (2016) entendemos que para compreensão da educação enquanto transformadora, devemos nos debruçar sobre os sujeitos que da escola fazem parte.

Estes sujeitos são compreendidos à luz da Psicologia Histórico Cultural. Pensada, elaborada e originada dos estudos de autores como Vigotski, Luria, Leontiev, Davydov, entre outros, parte de concepções que consideram o homem enquanto ser social, que não nasce humano, destacando que seu processo de humanização é um produto histórico-social.

Ao contrário de perspectivas biologizantes, que naturalizam o indivíduo no sentido de compreender seu desenvolvimento como determinado por características fisiológicas e biológicas, a psicologia histórico cultural reconhece

que os homens não nascem “humanos” e, ao mesmo tempo, postula a humanização como produto histórico-social, quer do ponto de vista filogenético ou ontogenético. Na qualidade de produto histórico é que ela se coloca na dependência da atividade

vital humana – do trabalho, determinante de um tipo especial de intercâmbio entre o homem e a natureza. Graças a ele, a unidade entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral e, conseqüentemente, a transformação do ser orgânico em ser social (MARTINS, 2013, p. 131).

Nessa perspectiva, faz-se importante o conceito de signos, posto por Vigotski (1991) como essencial entre duas funções psíquicas distintas: as funções denominadas como “primitivas” e as funções superiores. As primitivas seriam aquelas atreladas ao processo de homens e animais e as segundas, as superiores, seriam aquelas articuladas especificamente a produção histórico-social humana. A mediação entre as duas funções psíquicas é função dos signos, que

são ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação. Portanto, os signos são fenômenos supraindividuais, elaborados socialmente à vista de tornar a imagem sensorial (abstrata) do objeto representativa de sua inteligibilidade concreta. Por isso, na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino (MARTINS, 2013, p. 133).

Todavia, é importante ressaltar “a artificialidade de qualquer cisão entre as funções cognitivas e afetivas posto que, umbilicalmente unidas, caracterizam o psiquismo humano e se colocam a serviço da inteligibilidade do real” (MARTINS, 2009, p. 08).

Ainda, para a compreensão do processo de formação humana, os conceitos de individualidade, objetivação e apropriação são centrais.

De acordo com Duarte (2013, p. 61), “a superação revolucionária da sociedade capitalista não ocorrerá sem o conhecimento dessa sociedade em toda sua complexidade. Isso significa dizer que a sociedade capitalista é cognoscível, explicável e, principalmente, transformável, mas para isso faz-se necessário a teoria”. Duarte explicita a importância do estudo de uma teoria que tenha como objeto a individualidade, pois “lidamos diariamente com a formação dos indivíduos”, sendo estes produtos de uma formação social. Logo, para se compreender e transformar a sociedade, devemos analisar quem a produz e como ocorre o processo de formação deste.

Ao fazer menção à Marx (2004), Duarte (2013, p. 63) pontua que a individualidade se faz no interior das relações sociais de cada época e é um conceito de extrema importância para o marxismo pois “a revolução comunista é o processo mundial de apropriação, pela classe trabalhadora, da totalidade das forças produtivas e transformação dessas forças em ‘órgãos da individualidade’”

Justifica ainda, pautado em uma pergunta de Gramsci, que a individualidade é uma das principais questões marxistas, quando pontua que o pensador italiano coloca no centro do processo de transformação da sociedade o processo de transformação do indivíduo e suas relações com: sua

concepção de mundo, com sua ação, com a sociedade e com sua própria individualidade (DUARTE, 2013).

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1995, p. 12).

Dessa forma, a individualidade está "no próprio centro da concepção de comunismo, pois este só fará sentido como uma sociedade na qual a atividade das pessoas permita que elas se desenvolvam como indivíduos livres e universais, isto é, indivíduos para si" (DUARTE, 2013, p. 63).

Saviani (2003, p. 13) discorre sobre o trabalho educativo, destacando que o mesmo “produz em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente”. “Produz, portanto, a humanização do indivíduo, que se dá a partir das categorias objetivação-apropriação” (DUARTE, 2013, p. 64).

De acordo com o autor, o processo de formação do indivíduo pressupõe a apropriação de dois tipos de riqueza: a riqueza espiritual e a riqueza material. Sendo a primeira referente a produção humana histórica imaterial e a segunda, como o próprio termina diz, à produção histórica material/as circunstâncias materiais que possibilitam a produção imaterial.

Outro conceito se destaca nesse processo de formação da individualidade: a objetivação, que ao mesmo tempo que é "a transformação de algo interior em algo exterior é também um processo de acúmulo de experiência, uma síntese da prática social" (DUARTE, 2013, p. 65-66).

Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito. A atividade que está em estado latente no objeto volta à vida na forma de atividade do sujeito. Pode ser atividade predominantemente física quando, por exemplo, o indivíduo aprende a usar uma ferramenta ou predominantemente mental, quando o indivíduo se apropria de conhecimentos, de teorias, de conceitos, de ideias, de linguagem e isso tudo se incorpora ao movimento do seu pensamento. Eu diria, sem qualquer conotação místico-religiosa, que ao se apropriar do pensamento de autores objetivado nas obras, nas teorias, nos livros, o indivíduo está sendo “possuído” por aquele pensamento. O indivíduo está sendo possuído pelo espírito do autor, pois esse indivíduo está se apropriando da atividade pensante daquele autor (DUARTE, 2013, p. 66).

É um perfeito exemplo de categorias cuja relação é dialética: ao mesmo tempo que se lê a obra de um autor, riqueza materializada em um objeto, um livro, na objetivação do autor se processa

a apropriação dos conhecimentos daquele autor, de seus pensamentos, da riqueza espiritual da humanidade, da riqueza imaterial.

Dessa forma, partindo da concepção materialista histórico dialética de trabalho, educação escolar e formação social do indivíduo, visamos compreender quais as bases materiais que condicionam a constituição do fenômeno de adoecimento–sofrimento dos trabalhadores docentes de ciências.

2. A DETERMINAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA E O PROCESSO DE SOFRIMENTO-ADOECIMENTO DO TRABALHADOR

Nesta seção, partindo do pressuposto já pontuado do adoecimento-sofrimento dos trabalhadores docentes como um fenômeno que se encontra intrinsecamente relacionado às múltiplas determinações que constituem o mundo do trabalho, apresentaremos a forma que compreendemos, a partir da literatura, o fenômeno a partir da ótica da teoria de determinação social do processo saúde-doença.

Os termos adoecimento e sofrimento foram definidos a partir da compreensão do conceito de determinação social do processo saúde-doença, entendendo esse processo como “o conjunto de relações e variáveis que produz e condiciona o estado de saúde e doença de uma população, sendo que essa determinação se modifica de acordo com o processo histórico da humanidade e o desenvolvimento científico” (JOTA BASTOS, 2013, p. 10). Adoecimento e sofrimento são compreendidos como resultantes das “contradições engendradas na relação capital versus trabalho de modo geral, mas também nas singularidades que se processam em cada momento histórico do fazer da produção na relação com a sociedade, Estado e educação” (FERNANDES, 2017, p. 07).

Compartilhamos da compreensão de Scliar (2007, p. 30) de que “o conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. [...] dependerá da época, do lugar, da classe social” e de Czeresnia Costa (1988, p. 398), ao afirmar que “as doenças se manifestam de diferentes maneiras em diferentes épocas e sociedades. Tendem a refletir as diversas relações entre os processos sociais e as condições de existência de grupos populacionais e classes sociais” (ALMEIDA, 2018, p. 67).

Desde 1948, a OMS define a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente um estado de ausência de doenças, ou seja, “a saúde como biopsicossocial” (ALMEIDA, 2018, p. 73). De acordo com Fleury-Teixeira (2009) a problemática desta definição encontra-se na concepção de que a saúde seria um estado perfeito de bem-estar [...] “referindo-se a um estado de plenitude inatingível na existência das pessoas” (ALMEIDA, 2018, p. 73).

Almeida (2018, p. 75) destaca em sua tese de doutorado sobre a formação social dos transtornos de humor, a teoria da determinação social do processo saúde-doença, de orientação marxista, representada por autores como Asa Cristina Laurell, Jaime Breilh, Maria Cecília Donnangelo, Ricardo Bruno Mendes-Gonçalves, Sergio Arouca, entre outros. Esta teoria propõe um modo de explicação para a relação entre o biológico, o psicológico e o social.

Por sua base marxista em comum, a teoria da determinação social do processo saúde-doença e a Psicologia Histórico-Cultural remetem à natureza social do “nexo biopsíquico humano” nos termos de Laurell (1989), ou do “processo psicofisiológico integral”, nos termos de Vigotski

(1930/1999a) (ALMEIDA, 2018, p. 76). Se os indivíduos se desenvolvem socialmente, os processos de saúde e doença por eles vividos são também determinados socialmente.

Nesse sentido, defendemos que o desenvolvimento humano é um processo social, portanto, os processos de saúde-doença também são desenvolvimentos decorrentes do âmbito social. Em consonância com Marx e Engels, o que os indivíduos são coincide com o que produzem e o modo como produzem, portanto, “depende das condições materiais de sua produção” (MARX & ENGELS, 2007, p. 87).

A humanidade/o gênero humano, “ao desenvolver o mundo material transforma também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Em outras palavras, o sofrimento-adoecimento psíquico do trabalho docente tem suas bases na realidade, no mundo concreto, pois “a vida determina a consciência”.

Concordamos com Almeida (2018) quando pontua que a manifestação do adoecimento está intrinsecamente relacionada ao modo de produção da vida social. De acordo com Breilh (1979/1991), para analisar as condições de vida deve-se recorrer às categorias de produção, distribuição e consumo. Dessa forma, Laurell (1983) pontua que

a proposta da teoria da determinação social é analisar a saúde-doença como processo social, com base no entendimento do “nexo biopsíquico como a expressão concreta na corporeidade humana do processo histórico num momento determinado” (LAURELL, 1989, p. 100). Assim, a explicação do aumento ou da diminuição de algumas formas de adoecimento na população e em seus respectivos grupos sociais não está na biologia ou na técnica médica, mas nas características das formações sociais de cada momento histórico (ALMEIDA, 2018, p. 77).

Para Laurell (1982, p. 05) devemos buscar “nas formações sociais históricas as explicações para o desenvolvimento e manifestação do adoecimento”. Segundo a autora “para demonstrar o caráter social da doença é necessário estudar o tipo, a frequência e a distribuição da moléstia nos diversos grupos sociais que constituem a sociedade” (idem, p. 07).

De acordo com Nunes (2000) um dos exemplos que destaca o papel dos fatores sociais nos agravos à saúde e doença é o referente às relações com o mundo do trabalho. O autor, ao mencionar Dejours (1986), enfatiza a distinção entre condições de trabalho e organização do trabalho, as primeiras referindo-se às condições físicas, químicas e biológicas do ambiente de trabalho e a segunda tratando da divisão técnica e social do trabalho. Dessa forma, os danos que afetam a saúde dos trabalhadores manifestam-se tanto de forma aguda como de forma insidiosa – as doenças do trabalho ou a ele relacionadas (NUNES, 2000, p. 224).

Nesse sentido, a determinação social do processo saúde-doença assume características diferentes em cada grupo social/classe social que se insere no processo produtivo de forma particular.

Como exemplo, a autora destaca que “a possibilidade de uma criança proletária urbana morrer antes dos dois anos de idade é quatro vezes maior do que a de uma criança de alta ou média burguesia; o risco da criança camponesa é cinco vezes maior” (LAURELL, 1982, p. 08).

Nas palavras de Almeida (2018, p. 77), um indivíduo em geral participa de vários grupos sociais e sua singularidade está mediada pelos respectivos padrões de desgaste e reprodução particulares destes grupos (como a classe social, a profissão, a condição de gênero e etnia etc.). Portanto, os padrões de desgaste e reprodução correspondem ao seu modo de vida particular.

O caráter social do processo evidencia-se ao tomarmos como exemplo a sociedade capitalista, em que “o conceito de doença explícita [aparente] está centrado na biologia individual, já o conceito de doença oculta refere-se à incapacidade de trabalhar, o que a coloca em relação com a economia, com a criação da mais-valia e possibilidade de acumulação capitalista” (LAURELL, 1982, p. 10).

É válido ressaltar que o processo aqui tratado não se resume ou se restringe à manifestação individual do que seria a doença ou adoecimento, mas sim coletiva. Portanto,

por processo saúde-doença da coletividade, entendemos o modo específico pelo qual ocorre no grupo o processo biológico de desgaste e reprodução, destacando como momentos particulares a presença de um funcionamento biológico diferente como consequência para o desenvolvimento regular das atividades cotidianas, isto é, o surgimento da doença. Definido desta maneira, o processo saúde-doença manifesta-se empiricamente de maneiras diversas. Por um lado, expressa-se em indicadores, tais como a expectativa de vida, as condições nutricionais e a constituição somática e, por outro, nos modos específicos de adoecer e morrer, isto é, no perfil patológico do grupo, dado pela morbidade ou pela mortalidade (LAURELL, 1982, p. 11).

De forma sintética, a interpretação da determinação social do processo saúde-doença perpassa a compreensão da unidade deste processo e seu caráter ao mesmo tempo biológico e social. Para Laurell (1982, p. 15), isto significa reconhecer a especificidade de cada um e, ao mesmo tempo, analisar a relação que conservam entre si. Além disso, o processo aqui tratado é determinado pelo modo como o homem se apropria da natureza em um dado momento, apropriação que se realiza por meio de processo de trabalho baseado em determinado desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção (idem, p. 16).

É necessário partir da compreensão de que a inserção dos grupos sociais em determinados âmbitos do processo produtivo determina o desenvolvimento psíquico desses indivíduos, ou seja, seu lugar no modo de produção capitalista determina seu desenvolvimento psíquico. De acordo com Almeida e Gomes (2014, p. 164),

as relações sociais de produção se alteram ao longo da história, determinadas antes de tudo pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais, que permitem certos modos de vida aos distintos grupos sociais. As distintas formas de inserção nas relações sociais e, em especial, nas relações de trabalho estabelecem normas e

formas de dever ser que regulam e condicionam o desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos.

Almeida (2018) complementa ao pontuar que os padrões de desgaste e reprodução de cada um dos grupos sociais dos quais o indivíduo participa passam a condicionar seu modo de ser, podendo se expressar como adoecimento, como sofrimento psíquico.

Ao considerar o professor, enquanto trabalhador, Martins (2015, p. 08) alerta que “além do reconhecimento da subjetividade, também é imprescindível que se reconheça o empobrecimento, no capitalismo, do universo físico-material e humano que sustenta a construção dessa subjetividade desse trabalhador”.

Na perspectiva do sofrimento-adoecimento como intrinsecamente relacionada ao modo de produção da vida social, como já indicado, destacaremos a seguir alguns elementos centrais do contexto de trabalho do trabalhador docente.

3. O NOVO MUNDO DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE: APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO ECONÔMICO E POLÍTICO ATUAL

Nesta seção, faremos alguns apontamentos a respeito da forma de configuração do trabalho atual, trazendo especificamente o trabalho docente.

Como já indicado, partimos da concepção de trabalho de Marx, entendido como atividade intrinsecamente humana, uma vez que os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza. Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos (LESSA & TONET, 2011, p. 17).

A problemática gira em torno da significação de trabalho na atualidade. Submetido à lógica do sistema capitalista, o trabalho deixou de ser atividade transformadora da natureza e, concomitantemente, transformadora do gênero humano e passou a se caracterizar como gerador da desumanização.

Para Martins (2013)

Nas condições históricas da produção capitalista, o trabalho é expropriado de sua máxima expressão humanizadora, posto que tais condições estabelecem uma cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, entre o trabalhador e o processo de produção e, conseqüentemente, entre o trabalhador, o gênero humano e si mesmo [...] determinando sua alienação (MARTINS, 2015, p. 03)

A partir do momento que o homem não se reconhece enquanto gênero humano, dificilmente este mesmo homem se colocará frente a materialidade de forma não-estranhada, isto é, enquanto ser social. Não se coloca frente a materialidade, porque também não a reconhece. Lukács (1981, p. 562) entende esse estranhamento como a

existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da individualidade em direção à omnilateralidade humana. O capitalismo de nossos dias, ao mesmo tempo em que, com o avanço tecnológico, potencializou as capacidades humanas, fez emergir crescentemente o fenômeno social do estranhamento, na medida em que esse desenvolvimento das capacidades humanas não produz necessariamente o desenvolvimento de uma individualidade cheia de sentido, mas ao contrário, “pode desfigurar, aviltar etc., a personalidade humana” (ANTUNES, 2002, p. 99).

O processo de configuração do trabalho está articulado a uma crise da sociedade do trabalho, que abala principalmente aquilo que se denomina classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2002).

Quando se tematiza a crise da sociedade do trabalho, parece-nos decisivo recuperar a distinção marxiana feita entre trabalho concreto e abstrato, que pontua:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso (MARX, 1975, p. 45).

É possível constatar pelo menos duas maneiras bastante distintas de compreensão da chamada crise da sociedade do trabalho abstrato: aquela que acha que o ser que trabalha não desempenha mais o papel estruturante na criação de valores de troca, na criação de mercadorias e aquela que critica a sociedade do trabalho abstrato pelo fato de que este assume a forma de trabalho estranhado, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefetivador da atividade humana autônoma (ANTUNES, 2002, p. 86).

Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser (ANTUNES, 2002, p. 23).

Com o advento do capitalismo, houve uma transformação essencial que alterou e complexificou o trabalho humano. Essa dupla dimensão presente no processo de trabalho ao mesmo tempo cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza (ANTUNES, 2008).

Concordamos com Antunes (2002, p. 10) quando pontua que

ao contrário daqueles que defendem a perda de sentido e de significado do trabalho, que quando concebemos a forma contemporânea do trabalho, enquanto expressão do trabalho social, que é mais complexificado, socialmente combinado e ainda mais intensificado nos seus ritmos e processos, também não podemos concordar com as teses que minimizam ou mesmo desconsideram o processo de criação de valores de troca. Ao contrário defendemos a tese de que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista (ANTUNES, 2002, p. 10).

A reprodução do capital, portanto, necessita do aumento da produtividade do trabalho de modo que intensifique as formas de extração da mais-valia em tempo cada vez mais reduzido (ANTUNES, 2002, p. 11). Apesar da classe docente não ser categorizada como trabalhadores industriais, está também submetida a intensificação da produtividade. O que se torna perceptível, quando nos referimos ao trabalho docente, ao nos atentarmos à realidade de diminuição do período de aulas nas escolas públicas do país, condizente com a subordinação à lógica da produção de mercadorias – no menor tempo possível.

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (ANTUNES, 2002, p. 24), processo este marcado pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções, pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho (idem, p.25).

As diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a regulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a consequente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial (BIHR, 1991, p.89 apud ANTUNES, 2002, p. 52).

Coriat (1992b: 41 *apud* ANTUNES, 2002) fala em desespecialização e polivalência dos operários profissionais e qualificados, transformando-os em trabalhadores multifuncionais.

De acordo com Heller (1977), o trabalho tem que ser apreendido em seu duplo aspecto: como execução de um trabalho que é parte da vida cotidiana e como atividade de trabalho, como uma objetivação diretamente genérica. Marx, diz a autora, serve-se de dois termos distintos para caracterizar esta dimensão dupla do trabalho: work e labour. O “primeiro (work) realiza-se como expressão do trabalho concreto, que cria valores socialmente úteis”. O “segundo (labour) expressa a execução cotidiana do trabalho, convertendo-se em sinônimo de trabalho alienado” (Heller, 1977, p.119-127). O trabalho entendido enquanto work expressa então uma “atividade genérico-social que transcende a vida cotidiana. É a dimensão voltada para a produção de valores de uso. É o momento da prevalência do trabalho concreto”. Em contrapartida o “labour exprime a realização da atividade cotidiana, que sob o capitalismo assume a forma de atividade estranhada, fetichizada” (ANTUNES, 2002, p. 87)

Segundo Lukács (1981, p. 14), somente o trabalho tem como sua essência, “uma inter-relação entre o homem (sociedade) e natureza, seja inorgânica ou orgânica, inter-relação que antes de tudo distingue a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico àquele tornado social”. Para o autor, “a gênese do ser social, sua separação frente à sua própria base originária e também o seu vir-a-ser, estão fundadas no trabalho, isto é, na contínua realização de posições teleológicas” (ANTUNES, 2002, p. 91).

Considerando-se o mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, Antunes (2002, p. 49) destaca a verificação de uma “desproletarização do trabalho industrial e, paralelamente, uma expressiva expansão do trabalho assalariado e uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário e precário”.

O trabalho docente sofre impactos de mudanças ocorridas no mundo do trabalho e que mesmo não “desenvolvido nas mesmas condições dos trabalhadores das indústrias, ele está submetido aos mesmos processos estruturais da maioria dos trabalhadores assalariados”. Os trabalhadores docentes são trabalhadores incluídos na “nova classe operária” (ou trabalhadora), que “a cada dia, vem sendo multifacetada em atividades precárias e flexibilizadas” (ALVES, 2009, p. 35).

3.1. O TRABALHO DOCENTE: a marca da precarização.

O trabalho docente é um aspecto central para a formação omnilateral dos indivíduos, entendida a partir da “apropriação ativa do patrimônio cultural pelo indivíduo no processo de auto fazer-se membro do gênero humano” (DELLA FONTE, 2011, p. 36).

Portanto, “pela mediação do trabalho docente, os indivíduos podem se apropriar das forças essenciais humanas, objetivadas pela humanidade” (SAVIANI, 2015, p. 34).

Reconhecemos, assim, a necessidade de compreender o trabalho docente, a partir do desenvolvimento histórico dessa profissão para a apreensão da realidade, cada vez mais intensa, de desvalorização e precarização, que vem submetendo esses trabalhadores a uma lógica sistemática, culminando na desumanização, na atividade alienada alienante e, conseqüentemente, no sofrimento-adoecimento do professor.

Nos trabalhadores docentes, cada vez mais, a polivalência, indicada acima, materializa-se. Os trabalhadores docentes passaram a exercer funções não só relacionadas ao ensino ou à educação, mas também a tudo aquilo que seria de responsabilidade de outras instâncias. Trazendo como exemplo, a escola reconfigurou-se ao que se refere à sua função social, caracterizada, então, como uma escola de conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres, dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012). A existência da escola dualista pressupõe um trabalhador docente sobrecarregado de funções ou tarefas, o que nos leva à discussão do trabalho docente precarizado.

Moraes e Soares (2005) discutem as tendências que dizem respeito à formação de trabalhadores docentes e ao trabalho docente atualmente. De acordo com as autoras,

nos últimos anos, ganha foros consensuais uma compreensão mutilada de formação e de trabalho de professores/as. Veja-se, por exemplo, a pragmática sanitização da noção de conhecimento que se verifica nas últimas propostas de formação vinculadas à excessiva valorização da epistemologia da prática profissional, da formação do professor-reflexivo, do professor-investigador, do professor-prático-reflexivo, do professor-profissional, entre outras adjetivações, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas/praticistas. Este

eixo caminha pari passu ao enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular. (MORAES & SOARES, 2005, p. 266).

Podemos afirmar que o trabalho dos professores sofreu, e continua sofrendo, um “processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle a que se encontram submetidos” (CONTRERAS, 2002, p. 51).

A complexidade da profissão docente aliada às novas exigências profissionais, a partir de um contexto social em acelerada mudança desencadeou aquilo que Zaragoza (1999) denominou de mal-estar na profissão docente, principalmente a partir da década de 1990, quando o mundo do trabalho passou por transformações significativas. “Os trabalhadores docentes se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências” (ZARAGOZA, 1999, p.13 *apud* SILVA, 2011).

A insatisfação em relação ao conteúdo significativo da tarefa docente engendra o sofrimento mental, o qual pode fragilizar o indivíduo, tornando-o susceptível ao adoecimento. As manifestações sintomáticas variam desde um sentimento de insatisfação, frustração, chegando até uma angústia difusa e um profundo sentimento de culpa e impotência (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008).

Partindo disso, entendemos que a “desidentidade entre indivíduo e gênero humano, constatada por Marx em Manuscritos, encontra-se presente e até mesmo intensificada em muitos segmentos da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2002, p. 41), o que se fundamenta na apropriação do capital do saber e do fazer do trabalho.

Ao ter seu trabalho regido pelo mercado, de acordo com os padrões de eficiência e produtividade do neoliberalismo, o docente perde sua autonomia, sua liberdade, sua consciência e se torna cada vez mais alienado, pois não há tempo para refletir, planejar e analisar sua própria prática. O trabalho do/a professor/a passa, então, “a ser pensado e planejado pelo Estado, de acordo com os interesses ideológicos dominantes, cabendo ao docente apenas executá-lo” (BORGES, 2010, p. 90).

Considerando a importância do reconhecimento e da compreensão das realidades contraditórias para uma posterior superação, infere-se que a questão do trabalho alienante tem grande influência na educação escolar e apresenta-se, intrinsecamente, relacionada à manifestação de uma característica específica dos trabalhadores docentes, o adoecimento -sofrimento frente a realização de sua atividade.

A dissociação entre elaboração e execução do trabalho é um dos importantes aspectos que ocasionam a alienação do trabalho, pois “o trabalhador já não controla seu próprio processo de

trabalho, não trabalha para prover seus interesses, mas interesses dos outros” (MARX, 2001 *apud* BORGES, 2010, p. 89).

De acordo com Borges (2010, p. 90), o trabalhador docente é sobrecarregado com diversas atividades burocráticas e administrativas, além das prescritas para sua função e seu trabalho docente passa a ser apenas a execução de determinadas atividades, sem reflexão.

Faz-se necessário, a partir do que foi elucidado, entendermos o contexto da profissão docente do país nos últimos anos e suas determinações socioeconômicas para que possamos discutir, então, as características que permeiam a denominada “crise da educação brasileira” (COSTA; NETO; SOUZA, 2009), alinhada à crise do novo mundo do trabalho (ANTUNES, 2002), que muito influencia a relação do trabalhador docente com seu trabalho.

Sob a égide do neoliberalismo, medidas de desenvolvimento foram impostas aos países “subdesenvolvidos”, como o Brasil, durante a década de 1990. Essas medidas tiveram como caráter a adequação do país aos índices de desenvolvimento colocados por órgãos externos de financiamento. Logicamente, a educação foi um dos pontos principais de discussão.

A partir das metas postas por estes órgãos externos, o governo brasileiro elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que trazia como objetivo a resolução da crise da educação a partir da erradicação do analfabetismo, universalização do ensino fundamental, da avaliação do desempenho do (a) trabalhador docente (a) e institucional, da descentralização administrativa e financeira, da eliminação da evasão e repetência escolar e etc. (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p. 36-39).

Diferentemente do que, teoricamente, esperado, a crise não foi resolvida e a ofensiva neoliberal se reafirmou em uma nova tentativa governamental de atingir essas metas. O governo posterior reelaborou esse Plano Decenal de Educação para Todos e lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, com a mesma retórica de resolução da crise educacional.

De acordo com Costa, Neto e Souza (2009), como não poderia ser diferente, nada foi resolvido, uma vez que este plano educacional estava subordinado à política econômica do governo, conectado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Vemos, então, o tratamento da educação como um dado meramente econômico, sem aprofundamento naquilo que se refere à sua especificidade, o que provavelmente, não era sequer o objetivo.

Ademais, não há uma compreensão de que

o trabalhador docente e os demais profissionais da educação são vítimas do plano neoliberal. Os ajustes neoliberais na educação têm uma política de formação continuada do profissional da educação que se resume ao treinamento em serviço [...] A formação inicial do docente é precária e divorciada da realidade educacional (COSTA; NETO; SOUZA, 2009).

Outro caminho de aumento da responsabilidade dos docentes são as avaliações externas e a cultura de avaliação. O trabalhador docente passa a ser responsável pelo aprendizado dos alunos e pela melhora dos indicadores nos rankings de avaliação. Há uma insistência em atribuir os problemas dos rendimentos educacionais à necessidade de desregulamentação da carreira, para incorporar o salário por desempenho (COSTA; NETO; SOUZA, 2009).

Nesse contexto, nos vemos frente à uma realidade em que não há superação da crise estrutural da educação brasileira, que tanto sofre com a má qualidade da infraestrutura e a baixa remuneração dos trabalhadores docentes e dos funcionários, dentre outros fatores (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p. 53).

A discussão do processo de alienação do trabalho é vista por nós como um entendimento que pode auxiliar no desvelamento da vivência do trabalhador docente com seu trabalho.

De acordo com Costa (2009, p. 59), no âmbito das análises da Educação no capitalismo, uma crítica clássica é de que a lógica do mercado invade, cada vez mais, a organização do trabalho na escola e um dos aspectos inerentes a esse processo é a alienação do trabalhador docente.

Entendemos que “a alienação do trabalhador docente interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho” (MARTINS, 2015, p. 05), visto que a questão aqui colocada envolve relações interpessoais e, fundamentalmente, históricas, nos atentando a premissa de que o trabalhador docente não é um trabalhador cujo processo de trabalho resulta em um produto fabril.

Santos (2012), apoiado em Gramsci, escreve que essa relação entre estrutura (realidade econômica) e superestrutura (conteúdo ideológico) é dialética, a partir disso, entendemos que a escola e sociedade se influenciam mutuamente, garantindo que se possa usar a escola como instrumento de transformação. Ademais, reconhecemos que a escola é um espaço de socialização de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, contudo [...] “se apresenta por meio de um conjunto de tensões, contradições e disputas” (SANTOS & AMARAL, 2017, p. 02).

Partindo dessa concepção, entendemos a sociedade capitalista como regida por uma ideologia burguesa, dialeticamente relacionada à escola, que também é, claramente, influenciada pela sociedade. Esta relação entre escola e ideologia burguesa foi muito bem explanada por Costa (2009), quando pontua que

um dos espaços hegemônicos em que o trabalhador docente exerce sua atividade profissional é a escola capitalista, que reproduz a luta entre as classes burguesa e a trabalhadora pela direção da sociedade. Nessa luta, por um lado, a classe burguesa busca usar a escola não só como lugar de reprodução de ideologias, mas também da força de trabalho para atuar nos processos produtivos, por meio de uma educação adestradora, disciplinadora, que introduz nos sujeitos o *modus operandi* do mundo do trabalho e, assim, participando ativamente na “produção” da mercadoria força de trabalho. Por outro lado, a classe trabalhadora se apropria da escola como locus de

aquisição de conhecimentos que são as armas de luta contra a alienação, a opressão e a exploração, bem como constituem aí espaços de aprendizagem das formas de resistência, em diferentes níveis de organização (COSTA, 2009, p. 60).

A questão aqui posta se resume em como essa ideologia burguesa é perpetuada, dialeticamente, pela escola e qual sua relação com os trabalhadores docentes, de que forma estes são “afetados”. Supomos que a alienação seja, então, o aspecto principal dessa discussão.

Partimos dos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica ao tomarmos como ponto de partida (e chegada) concepções específicas de ser humano, sociedade, trabalho docente e realidade social. Entendemos como âmbitos dialeticamente relacionados, com contradições, composto e constituinte da totalidade, entendida a partir do Materialismo Histórico Dialético.

A discussão a respeito do trabalhador docente se faz extremamente importante, pois o trabalhador docente é o mediador entre os alunos e o conhecimento. Ele “é o intelectual que deverá entregar nas mãos dos trabalhadores as armas, na forma de conhecimento, para a luta contra a opressão e a exploração” (COSTA, 2009, p. 60; SAVIANI, 2011, p. 55).

A autora pontua (COSTA, 2009) alguns aspectos que culminaram/que estão relacionados a desvalorização/proletarização do trabalho docente, sendo: a adoção de um modelo burocrático de ensino inspirado em acordos realizados entre MEC/USAID, a flexibilização de orientações para o planejamento e implementação de políticas pedagógicas. Além disso, elenca fatores ideológicos que acabaram intensificando/reiterando algo que já estava sendo colocado social-economicamente (acordos, flexibilizações), como a falsa democratização na relação pais-escola, assimetria entre a relação professor-aluno que foi sistematicamente desconstruída/destruída pelas pedagogias neoliberais e a culpabilização do trabalhador docente— visto agora como um mero funcionário da escola - pelos problemas de seu local de trabalho.

O fator que pode vir a estar relacionado a forma como os próprios trabalhadores enxergam seu trabalho e a forma como a sociedade significa o trabalho do trabalhador docente é, inconscientemente, a lógica do capital, visto que, de acordo com Rosa (1998),

o trabalhador docente é o profissional a quem a escola capitalista impõe a tarefa estratégica de preparar a classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando-a desde os anos iniciais da vida para suportar o uso de seu corpo e sua mente por outrem, praticar a obediência e desenvolver um repertório comportamental compatível com as necessidades do mundo do trabalho (COSTA, 2009, p. 69).

O suprimento dessas necessidades pressupõe, inerentemente, a alienação do trabalho do professo/r, que está relacionada, também, ao esvaziamento do seu processo formativo, a destituição de instrumentos durante sua formação que possibilite a promoção da omnilateralidade do gênero/ a formação omnilateral do homem e, principalmente, da classe trabalhadora.

Compreendemos que o trabalho docente exige um claro “posicionamento político e pedagógico, pressupondo a intencionalidade do trabalhador docente” (NOSELLA, 2005; MARTINS, 2015, p. 05). Nesse sentido, partimos de uma questão essencial na temática do trabalho docente: a competência técnica e o compromisso político, fatores essenciais ao trabalho do professor. De acordo com Saviani (2019, p. 31),

a competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político. Ela é, pois, instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político, mas explica-se por ele, embora seja uma das formas por meio das quais (sempre o conceito de mediação) se explicita e se realiza o compromisso político. Em suma, a competência técnica é um momento do compromisso político (com a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética).

O autor (2000, p. 34) ao discorrer sobre o trabalho de Mello (1988, p. 43), esclarece que competência técnica consiste

em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração. (SAVIANI, 2000, p. 34; MELLO, 1988, p. 43).

Juntamente à discussão da competência técnica, os autores destacam a importância do compromisso político, pontuando que a competência inclui o saber técnico, começa muito aquém deste e o ultrapassa (SAVIANI, 2000, p. 39). Concluindo que o sentido político da prática docente se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para realização desse mesmo sentido político da prática docente para o trabalhador docente (idem, p.41).

Devemos, portanto, compreender a condição de alienação do trabalho do trabalhador docente como fundamentada em questões para além da remuneração salarial. Também devem ser consideradas, as questões que permeiam sua formação inicial e continuada – competência técnica e compromisso político-, juntamente com o entendimento e problematização das políticas públicas regidas pelo mercado e pelos ideários neoliberais que (re) significaram a função do trabalhador docente e a relação professor-aluno. Todas essas determinações e, possivelmente, muitas outras

resultam no sofrimento- adoecimento do trabalhador docente, novamente, não estamos nos referindo ao sujeito professor, mas a uma categoria de trabalhadores.

3.2. BREVE PANORAMA SOBRE O CONTEXTO DAS REFORMAS ECONÔMICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990

Este tópico dedica-se a elucidação das reformas políticas engendradas durante o processo de “redemocratização”, na década de 1990, que direcionaram as políticas públicas educacionais até hoje.

De acordo com Saviani (2008, p. 05) esse foi um período marcado pela vinculação da educação pública aos interesses do mercado, acarretando na implantação compulsória do ensino profissionalizante, pelo favorecimento da privatização do ensino reconhecido pelo conselho federal da educação e pela elaboração/consolidação de uma estrutura de ensino pautada em premissas de mecanismo/organismos internacionais. Há de se ressaltar que as reformas empreendidas nesse contexto consolidaram e se encontram em plena vigência e intensificação.

Após o golpe de 1964, consolidou-se o ideário de adequação da política ao regime econômico, com base nas premissas impostas pelos órgãos internacionais, em que os investimentos no ensino foram destinados a assegurar o aumento da produtividade (SAVIANI, 2008, p. 05), com o objetivo de formar mão-de-obra dentro dos parâmetros da ordem capitalista.

os interesses da grande burguesia financeira e monopolista, as exigências do grande capital imperialista, impuseram-se sob novas formas ao Estado e a largas partes da economia e da sociedade no Brasil. A indústria do anticomunismo, a hipótese do Brasil Potência, o milagre brasileiro, a promessa norte-americana de fazer do Brasil o aliado preferencial na América do Sul, a transformação do Brasil em trampolim de operações econômicas e políticas norte-americanas na África e no Oriente Médio – são diversas as formas de associação e cumplicidade da ditadura com o imperialismo (IANNI, 1981, p. 223).

No campo educacional, organizou-se nesse período um fórum nomeado “A Educação que nos convém”, que, sinteticamente, tinha como objetivo formar mão-de-obra dentro dos parâmetros da ordem capitalista. Nesse contexto, “estreitou-se a relação do regime militar com os Estados Unidos marcando a criação dos acordos de financiamento MEC-USAID” [...] “esse legado do regime militar orientou a elaboração da LDB em 1996 e no Plano Decenal da Educação em 2001, institucionalizando a visão produtivista da educação” (SAVIANI, 2008, p. 297).

Nos anos que se sucederam, a partir de emendas constitucionais e da própria Constituição de 1967, o governo federal foi reduzindo gradativamente valor repassado aos estados e municípios, empreendendo um caminho em direção ao corte dos gastos públicos com educação e incentivo ao

financiamento privado. Dessa forma, intensificam nesse movimento a criação das instituições particulares de ensino.

O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição. Além disso, o lobby das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética, o que conduziu ao fechamento do CFE pelo ministro Murílio Hingel, em 1994 (SAVIANI, 2008, p. 10).

Essa tendência privatizante do ensino se manifesta como consolidada nas décadas atuais, em que se vê cada vez mais instituições e incentivo às mesmas, cujo objetivo é o desenvolvimento do ramo empresarial//econômico marcado pelo compromisso com a educação enquanto mercadoria. Saviani e Rodrigues (2008, p. 11) afirmam que "não há na proposta privada uma exigência sobre o padrão educacional das faculdades privadas para receberem os benefícios – do governo federal. Ensinam mal, acumulam dívidas e são salvas pelo governo”.

Mesmo com o “fim” do regime ditatorial militar, o processo de redemocratização se deu seguindo estratégias de conciliação, de forma a evitar conflitos. Dessa maneira, a “transição democrática” visou garantir a continuidade da ordem socioeconômica e foi ainda reforçada,

a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro. Nessas condições, não é difícil entender os constantes apelos para um maior estreitamento dos vínculos entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada com a consequente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino, assim como as pressões sobre a pós-graduação guiadas pela exigência de produtividade (SAVIANI, 2008, p. 21).

Conjunto de fatores esses que marcam o estreitamento de laços entre a educação e sua regência sob a ótica do mercado, antes desenvolvimentista, agora ideologicamente neoliberal. “Assim como os demais países da América latina, o Brasil refletiria – na década de 1980, início do processo de redemocratização – inovações impenetradas [...] na necessidade de expandir economicamente [...] e construir uma sociedade com características a partir de modelos internacionais” (GUIMARÃES, 2015, p. 10).

No caso Brasil, os organismos de forças exteriores influenciaram as reformas educacionais na pós-ditadura. A redemocratização do ensino brasileiro mesmo ferindo os princípios da então aprovada Constituição Federal de 1988, elaborada de forma participativa, sob o agrupamento dos diversos grupos sociais, organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento se infiltraram no sistema educacional brasileiro (GUIMARÃES, 2015, p. 11).

Guimarães (2015) centra sua escrita na análise da teoria de Ricci (2003) sobre as três motivações que desencadearam as reformas educacionais no período da redemocratização : motivações pedagógicas, motivações sociais e motivações políticas. Sendo as motivações pedagógicas em resposta a demanda do mercado por mão-de-obra, culminando na introdução de disciplinas semi profissionalizantes no currículo, na entrada da concepção pedagógica construtivista.

As motivações sociais seriam aqueles pensamentos sobre a relação entre a falta de qualidade escolar com a desestruturação das famílias na década de 1960 e 1970, período em que os pais ingressaram no mercado de trabalho e o tempo de dedicação aos filhos foi reduzido. De acordo com as autoras, nesse momento as escolas viram-se obrigadas a elaborar projetos que atendessem essa demanda social, de educação no sentido do cuidado familiar (GUIMARÃES, 2015, p. 10). Com relação as motivações políticas, as reformas contidas na Magna Carta de 1988 que deveriam incentivar a participação popular, respeitar as diversidades e valorizar o profissional da educação não foram efetivadas visto que iam de encontro aos modelos neoliberais, já presentes no país, via Consenso de Washington, com o suporte financeiro de agências como o BIRD (banco internacional para reconstrução e desenvolvimento – banco mundial), BID (banco interamericano de desenvolvimento), FMI (fundo monetário internacional) e organizações ligadas à educação da ONU (UNESCO e UNICEF) (idem, p.10).

Na educação, “a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990 em Jomtien, traçou as regulamentações que os países em desenvolvimento deveriam seguir, sobretudo, aqueles países com altos índices de analfabetismo, entre eles, o Brasil” (SOUZA, 2019, p. 178). Nesse contexto e a partir das discussões oriundas desse período, iniciou-se no governo de Itamar Franco, o Plano Decenal de Educação para Todos com objetivo de “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (MEC, 1993), pouco efetivo e desarticulado com as metas da CF/88” (SOUZA, 2019, p. 178).

De acordo com Peletti (2012, p. 44), essa política veio a fortalecer a formação de pessoas tendo por objetivo conformá-las à realidade colocada, para que pudessem contribuir com o processo de inserção do país na “nova” ordem econômica internacional

Ambos os documentos foram elaborados a partir do contexto de 1990 e com aval das interferências estrangeiras no rumo educacional brasileiro.

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi um marco no aprofundamento da vulnerabilidade/submissão econômico-político às potências estrangeiras/as instituições financeiras internacionais. Adotando a política de abertura ao capital estrangeiro e objetivando suprir a necessidade e mão de obra técnico-científica, no campo educacional, destacou a ciência tecnocrática.

diante de tais constatações podem-se avaliar quais as relevâncias que a educação teve no governo FHC, um modelo de educação desenvolvimentista, neotecnista, que conformasse as teorias das grandes financiadoras internacionais o que pese entender que de alguma forma o modelo brasileiro de educação indicado na Constituição Federal de 88 seria um pouco fadado a abranger as exigências do mercado mundial. As novas roupagens da educação no governo de FHC partiam para o aspecto da ideologia de mercado, em que as formas de dominação mudariam de características, mas manteriam os objetivos (idem, p. 10).

“Entre as políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso, destacaram-se a aprovação da LDB de 1996, promulgação da EC de mesmo ano, a criação do Fundef, aprovação do PNE e incentivo a descentralização de recursos para as unidades escolares via associações privadas” (SOUZA, 2019, p. 178). Essa “era FHC” representou um retrocesso no plano pedagógico de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 93).

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO, 2003, 107).

De forma explícita, “o governo de FHC tratou de ajudar a educação escolar à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 107). Adotou-se uma “perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização” [...] “não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação” (idem, p. 108).

Os critérios desses mecanismos de avaliação correspondem à lógica perpetuada na educação básica até o momento presente, cujo foco do processo educativo e avaliativo se refere a ênfase nas habilidades e “competências que os empresários indicam como desejáveis” (idem, p. 108).

Sob o controle de Paulo Renato, ministro da educação no referido governo, “o Conselho Nacional da Educação foi espaço de legitimação do projeto mercantilista e privatista” (idem, p. 111). Nesta toada, “os planos nacionais de educação que deveriam destinar-se a regulamentar a lei nacional de educação” em termos de “traduzir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento de lei supondo um processo democrático entre o Legislativo e a sociedade, foram elaborados e implementados de forma que não incorporaram os setores populares” (idem, p. 112).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), na forma da Lei nº 10.172 de 9/1/2001, é uma resposta autocrática do Governo Cardoso (1994-2002) ao Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira, elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que também conduziu a elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de 1986, juntamente com a Constituinte de 1988 [...] pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado,

das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 113.).

Nesse mesmo sentido, destacamos a tendência de “descentralização autoritária dos encargos de manutenção da educação infantil e fundamental pelos municípios sem garantir, em sua maioria, condições mínimas de manter um atendimento qualitativo” (idem, p. 115). Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) os municípios aceleraram o processo de incorporação das matrículas depois que perceberam que poderiam, com isso, aumentar suas receitas compulsórias. Em certos casos houve matrículas fantasmas” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 115).

Concordamos com os autores, quanto pontuam que a ausência de investimento efetivo na educação fundamental soma-se não na valorização que o FUNDEF preconiza na própria sigla, mas na desvalorização do magistério (idem, p. 115).

As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários (idem, p. 115).

Ainda nesse contexto, ganhou destaque o controle dos resultados e metas através da introdução de avaliações em larga escala, cujo objetivo se resumia/resume em “elevar” os índices do Ideb e do PISA.

No ano de “1988 surgiram as primeiras experiências de avaliação em larga escala na educação básica”, sob incumbência da União, “o MEC realizou a primeira aplicação do Saep de 1º grau, criado pela “necessidade” do Banco Mundial em analisar o impacto do Projeto Nordeste realizado a partir de um acordo entre o MEC e o Bird”. Neste momento, a “avaliação era aplicada de forma descentralizada pelos municípios e estados” (WERLE, 2011, p. 774).

A partir de 1992, a avaliação em larga escala passou a ser responsabilidade do Inep. Um ano depois, em 1993, ocorreu o segundo ciclo do Saep, com foco apenas nos componentes Português e Matemática, sob a “supervisão”/ “auxílio” de especialistas das Universidades buscando legitimidade acadêmica (idem, p. 775).

É no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir desse momento, as funções do MEC se restringiram à definição dos

objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os trabalhadores docentes da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas (WERLE, 2011, p. 775).

Nesse contexto, outro grande passo marca as políticas públicas adotadas na época e que permanecem até a atualidade: a criação do Fundef, como objetivo de estipular um valor por aluno, que posteriormente foi “substituído”/ “renomeado” de Fundeb, mecanismo de financiamento.

A “avaliação da educação básica que se reduzia ao Saeb, passou a contar, em 1998, com o Enem”, cujo objetivo era “verificar o comportamento de saída do ensino médio” (WERLE, p. 776), substituindo em algumas instituições, o vestibular para ingresso no ensino superior.

Concomitantemente, nos anos de 1997 e 1998, verifica-se a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da Unesco-Orelac, renunciando nova fase na sistemática de avaliação da Educação Básica. É no ano 2000 que o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. (WERLE, 2011, p. 777).

É partir deste momento, no início do século XXI, que o Brasil se submete a avaliações internacionais e a avaliação é intensamente incluída no planejamento educacional (idem, 777).

Essas avaliações externas certamente impactaram de alguma forma os sujeitos e as relações que permeiam a escola, seja no currículo, na gestão escolar, na organização das ações pedagógicas, no planejamento pedagógico ou diretamente nos sujeitos. De acordo com Marques e Santos (2020, p. 11), os mais afetados nestas ações são os professores.

As consequências das avaliações para estes profissionais são perigosas, pois, ao invés de monitorar o trabalho a fim de aprimorar sua prática, toma o trabalhador docente como principal responsável pelo sucesso e fracasso da escola nas avaliações. As avaliações em larga escala assumem, portanto, o papel de avaliar/controlar o trabalho do professor, para além de mensurar a aprendizagem dos alunos. Isso vai implicar numa associação, quase direta, entre a qualidade do trabalhador docente e da aprendizagem para indicar o sucesso ou fracasso da educação de um sistema de ensino (MARQUES & SOUZA, 2020, p. 11).

As avaliações em larga escala também são problemáticas por implicarem na seleção de conteúdos a partir dos critérios desejáveis para realização da avaliação e não mais por serem “conteúdos clássicos” (SAVIANI, 2011) e cientificamente relevantes.

Entendemos, assim, que a política educacional estabelecida a partir de meados da década de 1990, em resposta às demandas financeiras dos órgãos internacionais, manifesta-se de diversas maneiras na educação: na redefinição do ensino fundamental e médio, na transferência da

responsabilidade financeira aos municípios, na inserção do ensino profissionalizante e técnico, no desmantelamento do ensino superior público, na intensificação do esvaziamento da formação inicial docente e na precarização do trabalho docente.

Nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 115), "os trabalhadores docentes foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão"

Diante do exposto, destacamos o trabalho precarizado e desvalorizado do trabalhador docente como elemento fundante e determinante do fenômeno de sofrimento-adoecimento dos trabalhadores docentes e direcionamos nosso olhar para o trabalhador docente de ciências.

4. SOFRIMENTO E ADOECIMENTO DE TRABALHADORES DOCENTES DE CIÊNCIAS

Concordamos com Arroyo (1988, p. 03) sobre a necessidade de uma compreensão ampla do trabalho docente, para além dos processos interativos e pontua que

Na área do ensino de ciências, isso é ainda mais perceptível. O que acontece é inseparável dos processos sociais e políticos da produção-reprodução-apropriação-uso da ciência e das técnicas, tanto nos processos gerais como nas especificidades de nossa formação social. É verdade que essas relações estão presentes em qualquer área do conhecimento, mas os estreitos vínculos entre ciência-técnica-produção tornam seu conhecimento mais determinado e mais polêmico (ARROYO, 1988, p. 03).

Identificamos, assim, especificidades na área de ensino de ciências e no trabalho do trabalhador docente de Ciências, relacionadas ao conteúdo, à forma, às condições de trabalho, ao excesso de turmas, as concepções prévias que além de não científicas muitas vezes são concepções que dificultam a construção do conhecimento científico em sala, a primazia de outras disciplinas como português e matemática em detrimentos das ciências e o sentido que um aluno atribui ao trabalhador docente de ciências, refletindo na existência de características particulares dos trabalhadores docentes de Ciências.

Esses trabalhadores, possivelmente, estão submetidos a uma realidade própria, sendo assim, a manifestação do adoecimento-sofrimento docente também apresentaria particularidades em função dessas condições e singularidades. Sendo as particularidades os aspectos relacionados ao sofrimento-adoecimento do trabalhador docente da área das ciências e as singulares a manifestação singular, individual, em cada professor.

A universalidade pode ser compreendida a partir dos impactos do projeto político neoliberal em toda a classe de trabalhadores docentes e trabalhadores não docentes, visto que a categoria universal do fenômeno determina/condiciona/constitui a realidade/a concreticidade de toda classe trabalhadora. A forma como cada trabalhador docente de ciências vivencia individualmente o contexto de sofrimento e adoecimento, frente ao projeto político de desmantelamento da educação, revela a singularidade. O entendimento da particularidade se faz necessário ao considerá-la categoria mediadora entre a singularidade e a universalidade. Quando pontuamos a existência de especificidades na realidade dos trabalhadores docentes de ciências e a maneira como esses professores, enquanto grupo, sofrem impactos do projeto político, reconhecemos a categoria dialética particular.

Dessa forma, poderíamos pontuar as particularidades dos trabalhadores docentes de ciências, ao considerá-los como os trabalhadores docentes que possuem muitas turmas, conseqüentemente, tem mais alunos, como discutem Piovezan e Ri (2009, p. 09) e tarefas burocráticas como preenchimento

de diários de classe, planos de aula, planejamento e elaboração de aulas para as diversas turmas, correção de atividades avaliativas.

Outra particularidade se refere às concepções de ciência que podem influenciar negativamente ou mesmo dificultar o trabalho dos trabalhadores docentes dessa área. Reconhecendo-se que os trabalhadores docentes de ciências têm como objeto de atuação: a Ciência, os conhecimentos e conceitos científicos como objetos de atuação, sendo necessário considerar o desenvolvimento da ciência que permeia contexto/concepções a-críticos, a-históricos, “neutros” e de verdades absolutas. Isto significa dizer que algumas concepções de ciência podem influenciar negativamente ou mesmo dificultar o trabalho do trabalhador docente de ciências. A exemplo: concepções de que a ciência é apenas mais uma tese interpretativa do mundo ou que a ciência é neutra de tal forma que nada tem a ver com as problemáticas vivenciadas socialmente ou mesmo que a ciência trata de questões fixas e imutáveis. O trabalho com a ciência dentro desses “moldes” pode ser uma particularidade dos trabalhadores docentes de ciência e um obstáculo a ser superado.

Poltronieri (2018) realizou um estudo de busca por teses e dissertações entre os anos 2012 e 2017 disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES que tratam a questão do mal-estar docente, sofrimento de trabalhadores docentes e saúde ocupacional docente dos trabalhadores docentes de ciências e matemática do ensino fundamental. Obteve enquanto resultado 479.436 trabalhos ao total sobre as referidas temáticas, porém apenas sete trouxeram a discussão da categoria de trabalhadores docentes de ciências e matemática

A partir da análise dos sete trabalhos identificados pela autora, destacamos uma tendência de responsabilização do sujeito trabalhador docente sobre a manifestação da condição. Isso fica evidenciado em um trecho de sua análise sobre um dos trabalhos elencados, em que “a autora concluiu que as emoções negativas sentidas pelos docentes devem ser trabalhadas, e também ser consideradas, como elemento motivador para o trabalho docente, desde que adequadamente autogeridas” (POLTRONIERI, 2018, p. 231).

Em um trabalho realizado por Tortes *et al.* (2018, p. 94) houve o apontamento de que “os trabalhadores docentes da rede estadual de educação do Paraná apresentaram níveis muito elevados de sofrimento mental, muito superiores aos encontrados em outros grupos de professores, outras categorias profissionais e/ou outros grupos populacionais”. Todavia, mencionam os trabalhadores docentes de ciências apenas ao se referirem a sintomas biológicos/físicos do mal-estar, como calor nas cordas vocais, lesões por esforços repetitivos, sinusite e etc. (TORTES *et al.*, 2018).

Em um estudo realizado por Brum *et al.* (2012) sobre a qualidade de vida dos trabalhadores docentes da área de ciências em escola pública do Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar indicadores físicos e mentais de qualidade de vida dos trabalhadores docentes de ciências de uma

escola, encontraram-se indicativos e queixas relacionados a sintomas psicossomáticos como nervosismo, dor das costas e rouquidão.

Podemos perceber que os trabalhos que trazem o fenômeno entre os trabalhadores docentes de ciências se resumem à discussão quantitativa de manifestações físicas oriundas da vivência com o trabalho docente. Destacamos uma certa carência na existência de trabalhos que discutem o tema de forma a considerar as múltiplas determinações histórico-sociais que permeiam e determinam o fenômeno.

Destacamos o trabalho de Franco, Druck e Seligmann (2010) sobre as novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado, que na contracorrente da maioria dos trabalhos, analisa de que forma a saúde mental se relaciona com as contradições do mundo do trabalho e expansão da precarização.

Os autores partem de três concepções para entender o que se vive atualmente:

1) *Trabalho e adoecimento*, não como um problema individual, mas como um problema de saúde pública que atinge os indivíduos em escala crescente; 2) *Trabalho e degradação/crise ambiental*, revelando padrões de produção e consumo que rompem os limites de tempo (comprometendo gerações futuras e os mecanismos reguladores dos ecossistemas) e de espaço (contaminando populações próximas e distantes, diversas espécies, destruindo a biodiversidade, a teia da vida), depredando o planeta; 3) *Trabalho e precarização social*, que compromete gerações, privando-as de trabalho digno, gerando violência social (FRANCO, DRUCK e SELIGMANN, 2010, p. 230).

Essa violência social e privação de trabalho digno tratam-se de uma dimensão do processo de precarização leva à desestabilização dos estáveis, à perda dos referenciais de proteção social do trabalho, conduzindo “estáveis” e instáveis a metabolizarem, cotidianamente, a competição desenfreada, a insegurança e a instabilidade, terrenos em que prolifera e se move a gestão pelo medo (FRANCO, DRUCK e SELIGMANN, 2010, p. 231).

De acordo com os autores, é necessário considerar, ainda, que “os tempos sociais do trabalho (ritmos, intensidade, regimes de turnos, hora extra, banco de horas...) encontram-se em contradição com os biorritmos dos indivíduos, gerando acidentes e adoecimentos”. Vários destes agravos são, portanto, “expressão da incompatibilidade entre os tempos sociais do trabalho/vida e a capacidade adaptativa da fisiologia e dos biorritmos humanos” (idem, p. 232).

Nesse sentido, entendemos que a precarização por ser produção histórica, é passível de mudança, de transformação. Os autores apontam, por fim, a necessidade de traduzir a prevenção desse fenômeno em políticas públicas. Esta construção requer um novo paradigma, “com diferentes padrões de produção e consumo” (idem, p. 244).

A partir dos referenciais teóricos assumidos e expostos ao longo do texto, desenvolvemos o

presente estudo com o objetivo de analisar o fenômeno do sofrimento-adoecimento dos trabalhadores docentes de Ciências.

4.1 EM BUSCA DO FENÔMENO SOFRIMENTO-ADOECIMENTO NA CATEGORIA DOS TRABALHADORES DOCENTES DE CIÊNCIAS: o processo de investigação

Nesta seção, relatamos o percurso metodológico percorrido, a partir da coleta de dados e método escolhido para empreender a análise dos dados, na tentativa de desvelar e compreender o contexto exposto.

O processo de pesquisa estruturou-se a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos do materialismo histórico dialético, cujos fundamentos foram estabelecidos por Karl Marx e Engels, tendo como base os princípios da lógica dialética delineados por Hegel. Partindo do pressuposto da primazia ontológica do real, o que significa reconhecê-lo como existência em si, o conhecimento humano é entendido como uma reconstrução da realidade objetiva no pensamento (PASQUALINI & MARTINS, 2015).

Como indicado anteriormente, nos respaldamos no trabalho realizado por Pasqualini e Martins (2015) para, a partir da análise das informações obtidas pelos contatos estabelecidos com os trabalhadores docentes de ciências, percorrer um caminho na tentativa de desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno sofrimento-adoecimento do trabalhador docente de ciências.

4.1.1. Os/as trabalhadores/as docentes

Participaram do estudo professores/as de Física, Química, Ciências e Biologia de escolas da rede de ensino pública estadual de São Paulo, que possuem, no mínimo, cinco anos de atuação profissional e que aceitaram participar do estudo.

A escolha por trabalhadores docentes com pelo menos cinco anos de atividade docente se fundamenta nos estudos de Huberman (2000), pois é a partir desse período, a fase de estabilização, que o trabalhador docente constrói uma identidade profissional e consolida um repertório pedagógico. Estabilizar-se, nessa perspectiva, significa uma tomada de responsabilidades, um comprometimento assumido e a decisão de dedicar-se ao trabalho docente.

Nosso objetivo inicial era realizar, no mínimo, entrevistas com 12 professores/as, mas foi possível realizar quatro entrevistas com trabalhadores docentes de ciências: um trabalhador docente

de Física (TD1), um trabalhador docente de Ciências e Biologia (TD2), uma trabalhadora docente de Ciências (TD3) e uma trabalhadora docente de Química (TD4).

Diante do contexto pandêmico, uma série de medidas sanitárias foram necessárias e uma delas foi o fechamento das escolas. Dessa forma, houve reestruturação dos questionários para que pudessem ser aplicados de forma remota, porém as entrevistas foram comprometidas, afetando o desenvolvimento regular da coleta de dados. Os poucos trabalhadores docentes contatados – por aplicativo Whatsapp e por e-mail - que retornaram o contato, alegaram sobrecarga de trabalho oriundo do formato de ensino remoto e solicitaram contato posterior. Apesar de alguns trabalhadores docentes terem se disponibilizado em futuro próximo, quando o contato foi reestabelecido, eles não responderam mais.

Em momento anterior ao processo de coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido para análise e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Bauru (CAAE: 14392919.9.0000.5398). Os participantes respondentes do questionário e os trabalhadores docentes participantes da entrevista assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE I).

4.1.2. A coleta e análise dos dados

Optamos, neste estudo, por utilizar dois instrumentos de coleta de dados, sendo o questionário (APÊNDICE II) e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE III).

A coleta de dados foi organizada em dois momentos: primeiro disponibilizamos os questionários na plataforma Google Forms para os trabalhadores docentes de ciências com atuação na rede básica pública, no período de setembro de 2020 a outubro de 2020. Os convites de participação foram enviados por e-mail para divulgação pelo programa de pós-graduação em Educação para a Ciência, já que muitos egressos são ou conhecem trabalhadores docentes da rede pública. Outros convites foram enviados para grupos de trabalhadores docentes da rede no Whatsapp e no Facebook, bem como enviados para a rede de contato de trabalhadores docentes na rede pública de uma cidade do interior de São Paulo. Todos os trabalhadores docentes foram convidados a partir de um texto convite enviado com o link do formulário online. No segundo momento, esses questionários foram brevemente analisados e, posteriormente, os trabalhadores docentes que indicaram que aceitariam participar da entrevista, foram convidados e, assim, as entrevistas começaram a ser realizadas.

Pré-testes foram realizados para os questionários e para as entrevistas, com o objetivo de indicar a necessidade de realização de adequações, reformulações ou elaboração de questões. Do questionário pré-teste, participaram quatro trabalhadores docentes de ciências e da entrevista pré-teste, um trabalhador docente de química, todos da rede de ensino básico de São Paulo. Após análise

dos pré-testes, os instrumentos de coletas foram reconsiderados e sofreram ajustes para melhor apreensão do objetivo da pesquisa, bem como na forma como seriam direcionadas algumas perguntas.

Quanto aos questionários, entende-se “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2007, p. 121).

A elaboração das questões do questionário teve por inspiração o Maslach Burnout Inventory – MBI, que avalia como o trabalhador vivencia o trabalho em três dimensões: exaustão emocional, envolvimento pessoal no trabalho e despersonalização. O inventário é composto por um total de 22 itens, sendo nove relacionados à exaustão emocional, oito ao envolvimento com o trabalho e cinco relacionados à despersonalização.¹

Este instrumento apenas serviu de referência para elaboração dos itens que possibilitaram a identificação de indicativos para reflexão sobre o fenômeno sofrimento-adoecimento do trabalhador docente. Cabe reforçar que a presente pesquisa considera condições processuais da problemática do adoecimento, levando em consideração os elementos particulares do trabalho do trabalhador docente de ciências.

O questionário elaborado pela pesquisadora contém onze questões, sendo seis questões relativas ao desgaste, cansaço e exaustão, duas relacionadas ao envolvimento com o trabalho e três questões que trazem indicativos de despersonalização, fornecendo subsídios para reflexão sobre o sofrimento-adoecimento do trabalhador docente.

As opções de respostas variam de 1 a 5, sendo 1 nunca, 2 raramente, 3 às vezes, 4 muitas vezes e 5 sempre. De acordo com a escala Likert, de maior aplicação em questionários de ciências sociais, essa seria uma das formas mais adequadas de associar níveis de concordância com determinada afirmação (CUNHA *et al.*, 2012). Esta escala foi escolhida, pois o objetivo do questionário consiste no levantamento de indícios de adoecimento proveniente da intensa relação do trabalhador docente com seu trabalho.

Nesse sentido, esses indícios poderiam variar em frequência: pouco (considerando as respostas “nunca e raramente”), moderado (considerando a resposta “às vezes”) e alto (considerando as respostas “muitas vezes” e “sempre”). Essa forma de organização foi estabelecida para melhor visualização dos resultados. Levando em consideração a pluralidade de expressões dos participantes,

¹ Trabalhar com o conceito de Síndrome de Burnout não é a intenção/objetivo da presente pesquisa, devido as concepções não estarem alinhadas as concepções aqui assumidas. Não nos restringiremos aos instrumentos e as perspectivas da Síndrome de Burnout, por partirem de premissas biologizantes e o método aqui assumido é histórico dialético.

uma questão foi destinada para que os trabalhadores docentes escrevessem suas impressões a respeito do tema de forma livre.

O questionário foi elaborado no Google Forms, considerando o contexto de pandemia que se instalou mundialmente e exigiu modificações em nas estratégias para coleta de dados. Diante desse cenário foi necessário utilizar a referida ferramenta para preencher a lacuna da distância necessária e afastamento social.

A entrevista é compreendida como um instrumento central para as pesquisas na área de educação, pois esta trata de e com sujeitos que interagem, têm intenções e motivações que precisam ser consideradas (SZYMANSKI, 2011).

De acordo com a autora, a “entrevista é um encontro de subjetividades” marcada pela “intencionalidade do entrevistador, a aceitação para participar e as formulações existentes nas respostas dadas pelo entrevistado com o propósito de contribuir na pesquisa” (idem, 2011, p. 14).

Destacamos que “ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre os sujeitos influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (idem, p. 11), aspectos como a forma de interação, o entendimento do entrevistado/entrevistador sobre o tema, a condução do entrevistador entre outros, reflete no tipo de informação que surge nas falas do entrevistado. Isso pode ser exemplificado a partir da leitura do roteiro de entrevista (APÊNDICE III) e das transcrições das entrevistas (APÊNDICES V-VIII), pois apesar de alguns trabalhadores docentes indicarem suas compreensões a respeito do ensino de ciências e explicitarem as perspectivas pedagógicas que orientam sua prática – a partir da interação estabelecida em determinado momento de forma não intencional da parte da entrevistadora -, esse era um questionamento que, por falha, não incorporou o roteiro da entrevista.

O roteiro foi elaborado pelas pesquisadoras, com a definição de eixos temáticos (formação acadêmica, o trabalho docente e a relação do trabalhador docente com o seu trabalho).

As entrevistas também tiveram de ser readaptadas para realização à distância através da plataforma Google Meet, escolhida para mediar o contato com os professores. Os trabalhadores docentes convidados para entrevistas, haviam respondido o questionário anteriormente. O contato com os trabalhadores docentes foi realizado por Whatsapp com esclarecimento sobre a pesquisa, envio do termo para assinatura e link de acesso para o Google Meet. As entrevistas, de aproximadamente uma hora e trinta minutos de duração, foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

É importante destacar que em decorrência do contexto de pandemia do COVID-19, a única alternativa possível para início e continuidade da coleta de dados foi a utilização dessas estratégias

tecnológicas. Outra questão para reflexão surge nesse contexto: como o cenário de ensino remoto durante este período influenciou nas respostas dos professores? Destacamos, a partir da análise dos questionários e entrevistas, questões a respeito da dificuldade com a tecnologia trazidas pelos trabalhadores docentes participantes, enquanto motivadores da desistência (TD3) e também relacionadas à sobrecarga de trabalho, destacada nesse momento em que não há separação entre o local de trabalho e a moradia.

Na análise dos dados, entendemos, em consonância com as ideias de Martins (2006, p. 11), que a “construção do conhecimento demanda a apreensão do conteúdo do fenômeno, preme de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico”. Não se trata de “descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo”.

Portanto, se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas e relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens (MARTINS, 2006, p. 11).

Partindo disso, buscamos superar a realidade da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) no que se refere à manifestação do sofrimento-adoecimento categoria dos trabalhadores docentes de Ciências.

5. A MANIFESTAÇÃO DO FENÔMENO NA CATEGORIA DOS TRABALHADORES DOCENTES DE CIÊNCIAS: os resultados

5.1. Os resultados dos questionários

Obtivemos respostas ao questionário de 66 trabalhadores docentes de Ciências da rede básica pública e apenas quatro aceitaram o convite para participar da entrevista, caracterizada como semiestruturada. Seis trabalhadores docentes respondentes tinham menos de cinco anos de atuação na docência, todavia, as respostas foram mantidas, pois pretende-se identificar brevemente se há uma diferença nas respostas entre os trabalhadores docentes em início de carreira e os trabalhadores docentes na “fase de estabilização”.

Os resultados obtidos a partir das respostas aos questionários foram organizados em tabelas para melhor compreensão e estão apresentados no Apêndice IX.

É necessário esclarecer que na organização das respostas obtidas, optou-se pela utilização dos termos “muito”, “moderado” e “pouco” ao nos referirmos à frequência que o trabalhador docente sente determinada questão. Em “muito” foram reunidas as respostas “sempre” e “muitas vezes”; em “moderado” foram consideradas as respostas “às vezes” e em “pouco” foram consideradas as respostas “raramente” e “nunca”. A exemplo: um trabalhador docente indicou que se sente raramente exausto emocionalmente, logo, este trabalhador docente sente “pouco” essa condição, considerando-se a frequência (e não a intensidade).

Na tabela 1, pode-se constatar que a maior parte (48,5%) dos trabalhadores docentes ministra aulas por pelo menos 5 anos e apenas 2 trabalhadores docentes ministram aulas há mais de 25 anos.

Tabela 1: tempo de magistério

Tempo	Número de respondentes	%
Menos de 1 ano	6	9,10
De 1 a 5 anos	26	39,40
De 5 a 7 anos	7	10,60
De 7 a 15 anos	15	22,73
De 15 a 25 anos	10	15,15
De 25 a 35 anos	1	1,51
Mais de 35 anos	1	1,51

Fonte: autora

Entre as questões do questionário foi requerido aos trabalhadores docentes a indicação da carga horária de trabalho semanal, bem como o número de escolas em que atuam. As respostas foram organizadas na tabela abaixo:

Tabela 2: Carga horária semanal de trabalho e número de escolas que trabalha

Questão	Opções de resposta	Número de respostas	%
Carga horária	Jornada Reduzida de 12h	3	4,54
	Jornada Inicial de 24h	13	19,7
	Jornada Básica de 30h	22	33,33
	Jornada Integral de 40h	23	34,85
	Mais de 40h	5	7,58
Número de escolas	Uma	34	51,52
	Duas	25	37,88
	Três	7	10,6

Fonte: autora

Ao analisar o campo adicional para comentários contido na questão sobre a carga horária, foi possível identificar que dos cinco trabalhadores docentes que indicaram possuir carga horária semanal superior a 40h, dois responderam “muitas vezes” e “sempre” a todas as questões relacionadas ao aspecto de exaustão. Além disso, todos os cinco indicaram acúmulo de cargo em mais de uma cidade, acúmulo de cargo da prefeitura e estado ou atuação em função administrativa (escolar).

A maior parte dos trabalhadores docentes indicou possuir uma intensa jornada de trabalho, já que mais da metade dos participantes cumprem entre 30h a 40h semanais. Com relação a quantidade de escolas que esses trabalhadores docentes atuam, os dados obtidos corroboram o que já se encontra na literatura²: a maior parte dos trabalhadores docentes atua em apenas uma única escola.

Em relação aos indicativos dos aspectos de exaustão, desgaste e cansaço, a maior parte das respostas indicou que o trabalhador docentes e sente muito esgotado ao final de um dia de aulas, muito estressado por trabalhar com muitos alunos, sente com alta frequência que trabalha demais e

² HIRATA; ARAUJO; MEREB, 2019 – “Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham”. No referido texto, os autores traçam um perfil dos trabalhadores docentes após o ano de 2017 e trazem o dado de que do total de trabalhadores docentes da educação básica brasileira, 91,4% trabalham em uma única rede de ensino (2,0 milhões), 78,5% lecionam em uma única escola (1,7 milhões) e 72,5% trabalham em uma única etapa de ensino. Esse resultado revela que, majoritariamente, os trabalhadores docentes trabalham em uma única rede e escola.

que metade dos respondentes (50%) se sentem moderadamente como se estivesse no limite, emocionalmente exausto pelo trabalho e desanimado depois de trabalhar com muitos alunos (Apêndice IX).

Os aspectos relacionados a exaustão, cansaço e estresse são os que, geralmente, mais aparecem nos questionários e nas entrevistas realizadas. A maior parte (69,70%) dos trabalhadores docentes indicou que lida com muita frequência com os problemas emocionais dos alunos. No entanto, a maior parte entende que “pouco” (36,36%) e “moderadamente” (37,88%) não consegue influenciar positivamente a vida dos alunos através de seu trabalho ou tentam “pouco” (45,45%) ou “moderadamente” (43,94%) manter-se distante dos problemas dos alunos. A maior parte (56,06%) considera que o trabalho do trabalhador docente “pouco” ensina que a distância emocional é importante e pouco (68,18%) trata alguns alunos com distanciamento, o que evidencia a importância da relação e da afetividade para estes professores.

É válido destacar que em uma questão importante – que se refere ao distanciamento dos alunos - há uma semelhança entre as respostas classificadas nas frequências “pouco” e “moderado”, o que pode vir a indicar que a distância dos problemas dos alunos é algo sentido de forma dual pelos professores, ao mesmo tempo que indicam ser importante manter o distanciamento de determinadas questões, apontam que este é difícil. O não distanciamento dos problemas dos alunos pode ser compreendido por uma particularidade que impacta os trabalhadores docentes de ciências.

Os alunos na maioria das vezes sentem-se mais à vontade para conversar sobre questões pessoais com o trabalhador docente de ciências em específico, muitos desses trabalhadores docentes podem ser bombardeados por essas questões e, dessa forma, mesmo que considerem não estar preparado para lidar com essas questões, não têm como “escapar”/negligenciar essa proximidade dos alunos, mesmo percebendo que as formas de resolução escapam de seu domínio – o que pode estar associado a contribuição para o sofrimento docente.

Em um de seus trabalhos, Coelho (2018, p. 86) faz um levantamento dos sentidos atribuídos por trabalhadores docentes de ciências e alunos à diversidade sexual e, a partir de suas análises, pontua que “fica evidente o papel central que os trabalhadores docentes de Ciências muitas vezes assumem nas escolas por serem considerados os únicos que possuem permissão e conhecimentos para abordar a sexualidade com os alunos”.

Este dado complementa-se aos comentários adicionais que sete trabalhadores docentes escreveram de forma opcional na última pergunta do formulário, dentre eles quatro indicaram a importância da proximidade emocional com os alunos e três indicaram a importância de se manter distante. Destaco abaixo dois comentários de trabalhadores docentes com concepções distintas, os demais comentários encontram-se em apêndice (APÊNDICE V):

P54: “Nós não temos tratamento psicológico, complicado ficar se envolvendo nos problemas das outras pessoas sejam alunos ou os outros colegas de trabalho porque não sabemos como resolver ou como não nos deixar afetar ainda mais. ”

P65: “É necessário sempre um envolvimento emocional entre trabalhador docente e os alunos pois sem o mínimo de afetividade, a educação se torna mecânica e extremamente técnica o que não condiz com a realidade do aluno. Por estar na adolescência, fase de transição entre a infância e a vida adulta, o "descobrimento" de novos sentimentos, o desenvolvimento e "amadurecimento" emocional são uma constante. Ignorar que o aluno passa por isso e negar nosso papel nessa etapa é no mínimo falta de ética. ”

A partir do elucidado, compreendemos que há uma distinção entre as concepções dos professores, mas destacamos a discussão sobre a afetividade na relação professor-aluno. No sentido de “ser afetado por”, preocupar-se, entender os conflitos sociais em que os alunos estão submetidos, além, dos conflitos fisiológicos, em alguns contextos.

Ao que se refere ao professor, destacamos um estudo realizado com a intenção de investigar o papel da afetividade na constituição da personalidade do professor, as autoras Souza, Petrona e Andrada (2013), realizaram entrevistas com nove trabalhadores docentes e observações das reuniões semanais desses trabalhadores docentes por um período de aproximadamente 16 meses e relataram

na escola, observamos o predomínio das emoções e, via de regra, emoções negativas, como medo, raiva, decepção, indignação e frustração. Essas emoções, que se expressam de forma explosiva, são geradoras de muitos conflitos que não são trabalhados e arrebatam dos sujeitos a possibilidade de elaborá-las. Assim, elas se repetem e constituem um contexto de relações permeado de insatisfações impeditivas do desenvolvimento dos sujeitos. Observamos, também, que a prevalência de emoções negativas acaba por gerar sentimentos que parecem dominar trabalhadores docentes e alunos, como a frustração e o desânimo (SOUZA, PETRONA & ANDRADA, 2013, p. 528).

“Essas emoções negativas sentidas pelos trabalhadores docentes tiveram sua origem destacada pelas autoras na falta de políticas públicas e no abandono quando à sociedade e à escola” (idem, p. 531). Perceberam que o trabalhador docente “toma para si a responsabilidade pela educação dos alunos” e “não demonstram conhecer ou refletir sobre os aspectos macrosociais da educação, que são de natureza política, econômica e social” (idem, p. 535), o que pode gerar ainda mais sentimento de frustração, visto que não há compreensão de que a resolução de determinadas questões na escola/com o aluno não são sua responsabilidade. Como discutido em seções anteriores desta

pesquisa, acreditamos que a sobrecarga de trabalho aos quais os trabalhadores docentes vêm sendo submetidos, caracterizada também pela incumbência de multitarefas, é um dos aspectos que afetam negativamente o trabalhador docente, bem como a intensa desvalorização social.

Em suma, a partir da análise dos questionários identificamos indicativos sobre a manifestação do desgaste, cansaço, exaustão e envolvimento com o trabalho e consideramos esses indicativos como determinados pelas condições materiais e atuais de trabalho. De forma que essa determinação pode ser compreendida a partir: das políticas de precarização do trabalho docente, engendradas no interior da exploração capitalista, distanciando o trabalhador docente de seu trabalho.

De acordo com Maroneze e Lara (2011, p. 59) “a flexibilidade, a cobrança pela eficiência dos resultados, as multitarefas e funções exercidas pelos docentes são alguns dos elementos que estão cada vez mais presentes em sua prática cotidiana, conformando um visível quadro de desvalorização e precarização do trabalho”. Lancillotti (2008, p. 308) aponta que o “trabalho docente, como outras formas de trabalho, passou por transformações sucessivas e substanciais que se deram no sentido de subordiná-lo ao capital”. Nesse sentido, destaca-se o que já foi citado anteriormente sobre o contexto de reformas da década de 1990, em que as políticas educacionais

definidas nos documentos dos organismos internacionais, como: Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), exerceram influência exemplar na definição das mudanças educacionais implementadas ao longo dos anos de 1990. Tais orientações nortearam os documentos oficiais do MEC na definição de uma nova agenda educacional que, alinhada aos pressupostos neoliberais, objetivou adequar à educação as deliberações advindas do mercado (MARONEZE & LARA, 2011, p. 63).

Essa subordinação/determinação da educação pela política neoliberal culminou na ausência de investimentos educacionais, o que precariza em diversos aspectos o trabalho do professor.

A presente pesquisa foi elaborada a partir da coleta de dados empreendida com trabalhadores docentes da rede de ensino básico do estado de São Paulo, dessa forma, deve-se destacar também como algumas políticas do referido estado estão alinhadas aos ideários neoliberais e reafirmam as condições materiais determinantes do fenômeno sofrimento-adoecimento dos trabalhadores docentes. Uma dessas condições é a problemática salarial:

Além do governo de Mário Covas (1995-2001), que iniciou essa nova era neoliberal para a educação em São Paulo, Serra (2007-2011) e Alckmin (2011-2019) também possuem um relevante histórico de controle de investimentos públicos em educação. Tal política incidirá, evidentemente, na remuneração dos trabalhadores docentes paulistas e nas condições materiais das escolas de São Paulo. O atual salário do trabalhador docente de educação básica na rede pública está entre os piores

comparados a outros estados brasileiros e a discrepância em relação à remuneração de outras profissões de ensino superior é muito grande (NETO, 2020, p. 438).

“Outras políticas educacionais promovidas pelos governos do PSDB em São Paulo são aquelas denominadas de reorganização escolar e progressão continuada que, de maneira geral, defende/regula/postula que os alunos só podem ser reprovados no final de um ciclo de cinco anos” (idem, p. 439). Essa política contra a reprovação obviamente garante uma “falsa/pseudo melhoria” nos índices de aprovação do estado, corroborando com as prerrogativas dos órgãos financiadores internacionais. Ocorre uma certa perda de sentido no ensino e consequentemente no trabalho docente, o aluno que apresenta carências e deficiências no processo de ensino-aprendizagem não pode ser reprovado de forma que possa ter uma oportunidade de supri-las, ele é mecanicamente aprovado pelo sistema educacional.

Ao que refere às políticas implementadas pelo referido governo que culminou/influenciou em um distanciamento do trabalhador docente do processo de pensamento e elaboração de seu trabalho, destacamos a criação do “caderno do aluno”:

Em 2006, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE/SP) apresentou e passou a implementar uma nova proposta curricular para o estado e desenvolveu um sistema de apostilas (designado de “cadernos do aluno”) para contemplar tal proposta que, segundo críticos, limita a formação dos jovens estudantes ao privá-los de uma formação humanística e artística plena, tal como contempla os currículos dos países centrais do capitalismo, e que restringe os objetivos da educação escolar ao priorizar os desejos do mercado. Esta proposta curricular foi desenvolvida por acadêmicos e tecnocratas com pouco diálogo com os professores, buscando assim padronizar os conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados em todo o estado e nas séries e bimestres previstos (o trabalho de trabalhadores docentes, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino passa a organizar-se em torno do uso das apostilas e do cumprimento dos conteúdos visando os índices educacionais a serem alcançados nas avaliações externas) (NETO, 2020, p. 439).

Esse sistema apostilado é, atualmente, o currículo oficial que direciona e determina o trabalho dos sujeitos da escola, explicitando-se como “a síntese de um processo político e ideológico, orientado pelo neoliberalismo e imposto de forma antidemocrática nas escolas de São Paulo” (idem, p. 439).

Todo esse processo desencadeia/intensifica/faz crescer um índice muito preocupante que é o aumento do sofrimento-adoecimento entre os trabalhadores docentes do estado de São Paulo. Neto afirma (2020, p. 441) afirma que o governo estadual do PSDB tem degradado as condições de trabalho [...] de professores, [...] aprofundando o aumento de casos de doenças psicológicas entre os trabalhadores da educação no estado de São Paulo.

De toda forma “é certo que a escola burguesa se subordina aos interesses da classe dominante, mas, nem por isso, deixa de ser um espaço de embates, que deve ser disputado” (LANCILLOTTI, 2008, p. 315). Portanto, cabe aos sujeitos intensificar “o debate sobre a dinâmica vigente entre o neoliberalismo e as políticas educacionais [...] e lançar um olhar para as resistências a tais políticas” (NETO, 2020, p. 436), buscando combatê-las e superá-las para que sejam eliminados fenômenos que tem por base a exploração do trabalhador, como o sofrimento-adoecimento. Para tanto, outro modo de produção do modo de produção capitalista.

5.2. Os resultados das entrevistas

Os trabalhadores docentes são identificados como TD1, TD2, TD3 e TD4. Pretendemos pontuar as principais questões singulares trazidas pelos trabalhadores docentes entrevistados, posteriormente, identificar semelhanças entre essas singularidades a fim de compreender as particularidades dos trabalhadores docentes de Ciências frente essas questões. Após indicação das singularidades, almejamos discutir de forma correlacionada as particularidades, visando compreender o movimento do fenômeno no interior da categoria dos trabalhadores docentes bem como compreender as questões universais fundamentais.

5.2.1. Trabalho e sofrimento-adoecimento: singularidades

A partir da análise dos dados da entrevista de cada trabalhador docente (Apêndices V, VI, VII e VIII) foram destacados indicadores relacionados ao trabalho e ao sofrimento-adoecimento, chamados de orientadores da análise

Quadro 1 – Orientadores da análise

Participante	Orientadores
TD1	1. A medicalização enquanto medida paliativa ao sofrimento-adoecimento exploratório 2. O trabalho enquanto desafio 3. O exercício da docência por não professores: a importância da formação continuada e da competência técnica 4. A coletividade e a permanência 5. A “autonomia” docente 6. Controle 7. Fé no humano e educação para ascensão social 8. A relação dual com os alunos e destes com a escola
TD2	1. Condições concretas de trabalho: quantidade de aulas/turmas, tempo de dedicação e remuneração

	2. Ensinar ciências 3. Dificil relação aluno-professor 4. Competência técnica 5. Falta de acolhimento 6. Autonomia
TD3	1. Controle: incorporação da tecnologia, mudanças no sistema de ensino e intensificação enquanto motivadores da desistência 2. Pandemia: intensificação do trabalho 3. O grupo de professores: dificuldade de construção de uma identidade enquanto categoria e a importância dos relacionamentos interpessoais 4. Desvalorização 5. Relação com a família
TD4	1. Ensino de ciências: relação teoria-prática enquanto particularidade 2. Relação aluno-trabalhador docente enquanto aspecto desmotivador 3. Interesse do aluno 4. Condições melhores de trabalho 5. Instabilidade das categorias não efetivas 6. Acolhimento do professor 7. Desvalorização do ensino de ciências enquanto política pública 8. Desvalorização da formação enquanto política pública 9. Nova proposta de escola 10. Pandemia

Fonte: autora.

A seguir apresentaremos o perfil de cada professor, suas respostas ao questionário e os orientadores para análise identificados na entrevista, com a transcrição de trechos da entrevista para cada orientador.

TD1 é trabalhador docente de Física, licenciado em universidade pública com pós-graduação a nível de mestrado em área específica da Física. Em 10 anos de carreira como professor, leciona aulas em escolas públicas e escolas particulares, na disciplina de Física. Atualmente, concilia as aulas com a função de coordenação em uma escola dos bairros periféricos da cidade.

Na entrevista com TD1, também foram indicadas sua compreensão de escola e de ensino de ciências: *“eu acho que as pessoas, as crianças, os jovens estão ali para serem informadas, lapidadas como uma jóia que pode brilhar muito.”*

Em relação ao questionário, TD1 respondeu “muitas vezes” às cinco (de seis) questões relacionadas a desgaste, cansaço e exaustão e “às vezes” a pergunta sobre trabalhar demais; das duas questões relacionadas ao envolvimento com o trabalho, TD1 respondeu “às vezes” e as três questões relacionadas à despersonalização, respondeu “às vezes”.

O cansaço e o desgaste indicados nas respostas ao questionário foram também expressos na entrevista e um orientador, de forma específica, revela o processo de sofrimento adoecimento, conforme apresentado a seguir.

- A medicalização enquanto medida paliativa ao sofrimento-adoecimento exploratório

Na entrevista TD1 relata claramente o sofrimento-adoecimento:

TD1: [...] eu já me machuquei por estar estressado com o trabalho, já fiquei doente por causa do trabalho, teve uma época que eu vivia ruim da garganta, com a voz rouca, com tosse, com muita dor de cabeça e aí eu faltava direto, eu não aguentava. Levantava cedo e falava ‘hoje não vou’, sabe. ‘Não vou, porque não quero. Não me sinto bem’, ‘vou ter que dar aula naquela sala, eu não quero ver aquele aluno X lá, então eu não vou’. Já me deu crise de pânico no caminho para escola e fui direto para o pronto-socorro, peguei atestado. Várias vezes, não foi uma vez não, foram várias. Já tive palpitação, coração disparar, tremer, sentir fraco, tontura, vista escurecida de tão nervoso de ter que ir, sabe. E aí nunca pedi afastamento, só pedia falta no dia mesmo e no outro dia eu dava um jeito de ir. Eu faltava no máximo um dia. Mas nessa vez que eu me machuquei eu tirei licença mesmo, eu pisei num negócio de ferro quebrado lá que eu estava com muita raiva, me machuquei e me machuquei feio sozinho de tanta raiva que eu estava. E aí eu tive que tirar licença por conta disso. Mas eu me machuquei sozinho por causa de estresse de trabalho, sabe. A raiva da vida naquela época, foi difícil mesmo aquela época [...] fui ao médico, nessa mesma época o médico falou ‘não, vai no neurologista, troca uma ideia, toma um negocinho’, eu tomava, como que chama... são, esqueci o nome. É um anti-ansiolítico, eu esqueci o nome, é um super popular aí. E eu tomava esse negócio aí por um tempo e com o tempo eu fui me acalmando também, decidi também ‘não, vou fazer outras coisas’, eu gosto de música e eu falei vou tocar um pouco mais, vou dar um rolê de bike, sei lá, fazer umas coisas aí para ver se eu dou uma melhorada, né. Porque estava demais, eu estava sentindo muito mal nessa época, era uma época que eu estava pensando em desistir, e tipo tudo isso mexeu comigo [...] depois eu consegui me acalmar. Hoje me sinto calmo, assim. A pandemia me deixa doente, mas me sinto melhor do que naquela época, para trabalhar pelo menos”.

Partindo do conceito de que sofrimento é um estado sentido, isto é, se relaciona a sentimentos como angústia, infelicidade, medo, ansiedade e etc (GRADELLA, 2001), TD1 explicita indicativos do fenômeno ao, por exemplo, relatar alguns sintomas físicos ao pensar em ir ao trabalho, como palpitação, estresse, nervosismo etc. O trabalhador docente relata a adoção de formas de intervenções medicamentosas às questões sentidas, o que evidencia o processo de medicalização, a resolução médica de uma questão socialmente gestada, em que “o psicofármaco aparece como uma solução técnica para eliminar nossas inquietações, diante de uma sociedade que nos impõe a necessidade de

estar na condição de felicidade permanente” (DANTAS, 2009, p. 564). De acordo com Rodrigues (2003, p. 18), “se prescrevemos um ansiolítico para uma pessoa que trabalha sob condições adversas e não refletimos sobre estas condições, privatizando desta forma o desconforto, estaremos nos colocando a serviço de uma máquina de produção capitalística”. Dessa forma, essas “pílulas mágicas” foram indicadas para o trabalhador docente como forma de “acalmá-lo” ou “tratar os sofrimentos sem questionar o porquê do adoecimento (FACCI & ESPER, 2020, p. 60).

Estudos apontam que a elevada demanda de trabalho dos trabalhadores docentes limitam o exercício de atividades de lazer (SILVA, 2018; DIEHL & MARIN, 2016; MEIRA *et al.*, 2014), atividade apontada pelo trabalhador docente como fator que o ajudou a não desistir de seu trabalho.

Evidencia-se também sua referência a pandemia, que ocasionou em uma melhora na sua relação com o trabalho. Podemos indicar que, de certa forma, isso se deve ao afastamento do trabalho presencial e ao distanciamento dos alunos. Esse aspecto chama a atenção, pois mesmo com a inserção de ferramentas digitais do ensino remoto, a sobrecarga de trabalho, o novo contexto e as novas formas de cobrança, dois trabalhadores docentes indicaram (TD1 e TD4) que o trabalho remoto apresentou aspectos positivos.

Na fala de TD1, também foram indicadas sua compreensão de escola e de ensino de ciências: *TD1: “eu acho que as pessoas, as crianças, os jovens estão ali para serem informadas, lapidadas como uma jóia que pode brilhar muito*

Na entrevista, com TD1 foram identificados ainda outros sete orientadores da análise, como apresentado no quadro 1.

- O trabalho enquanto desafio – “muito cansativo e muito sofrido”

Em inúmeros momentos e em perguntas distintas o trabalhador docente indicou a concepção de trabalho enquanto “enorme desafio”: em sua entrada na carreira, na relação com os alunos em sala de aula, também sobre o trabalho coletivo, a remuneração, a forma como a sociedade entende seu trabalho entre outros momentos.

TD1: [...] eu precisava trabalhar. Aí eu comecei a dar aula, gostei de dar aula, apesar de ser um desafio enorme e acabei me envolvendo; [...] muito cansativo, muito sofrido, mas às vezes dá; [...] eu sinto que não é todo mundo que entende isso e isso é bastante triste. É um grande desafio para nós; [...] sobra para a escola, fazer esse papel aí de convencimento para o aluno, que ele precisa se comportar para poder aprender porque só a educação vai libertar ele no futuro. É muito difícil [...]

- O exercício da docência por não professores

Ao ser perguntado sobre as particularidades dos trabalhadores docentes de ciências, o trabalhador docente destacou a quantidade de turmas e consequentemente a grande quantidade de alunos, a pouca quantidade de aulas e, principalmente, ao esvaziamento da formação específica de trabalhadores docentes atuantes. TD1 relatou a presença de outros profissionais ministrando aula:

TD1: “Falta professor de Ciências, falta cientista no mercado, cientista bom, porque... ou da área. Aqui tem um monte de biólogo, engenheiro dando aula de física, dando aula de química e o pessoal não manja. Eles pegam porque está precisando, porque a pessoa precisa trabalhar e daí ela dá uma improvisada e tal, mas ela não é da área e aí lá na frente influencia, o aluno não entendeu, o aluno não recebeu o conteúdo devido”

- A coletividade e a permanência

Nesta unidade, destacamos uma fala do trabalhador docente a respeito da importância da coletividade de trabalhadores docentes no trabalho docente.

TD1: [...] teve um ano que a gente pegou firme lá na escola [...] os professores que compunham essas equipes, a gente trabalhou muito sério o material e naquele ano a gente atingiu a nossa meta. Então, funciona. Se a equipe for unida, falar uma mesma língua, um colaborar com o outro, professores colaborarem com o outro[...] então, se todo mundo atuar meio que de um jeito, um jeito combinado entre os professores, a tendência é dar mais certo, sabe [...]

- A “autonomia” docente

O trabalhador docente indicou a possibilidade de atuar como deseja enquanto uma característica negativa ao trabalho do professor.

TD1: [...] é meio parcial isso daí. Muitos professores fazem isso mesmo. Optam por trabalhar da maneira que bem entende, mas não deveria [...] fosse colocado firmemente a ideia de trabalhar aquele conteúdo, se os professores fossem mais sei lá[...], mas é um costume de meio que fazer as coisas por conta própria. Talvez desse mais certo, tivéssemos mais resultados. A gente recebe o material e é para usar, mas os professores não querem [...] essa autonomia aí eu não sei até onde ajuda, sabe. Claro o professor tem que ter o jeito dele de atuar e tudo mais, mas tem algumas coisas que tem que ser obrigatórias [...]

- O controle

TD1 indicou que a política curricular de SP a respeito do “Caderno do aluno” é algo positivo para os professores.

TD1: O estado fornece um material que é bem feito, na verdade, poderia ser melhor, mas já é bem feito, bem pensado pelo menos. Tem alguns erros, mas todo material tem mesmo. E se fosse colocado firmemente a ideia de trabalhar aquele conteúdo, se os professores fossem mais sei lá...tivessem

menos essa.... Claro o professor tem que ter o jeito dele de atuar e tudo mais, mas tem algumas coisas que tem que ser obrigatórias [...]

- Fé no humano e Educação para ascensão social

TD1 indicou como aspecto motivador para continuidade em sua atuação, a crença dos jovens e esperança no futuro, destacando a concepção de educação como promotora da ascensão social:

TD1: [...] O que me motiva é que eu ainda boto fé no ser humano, sabe. No jovem, principalmente no jovem. Nos adultos não muito, mas nos jovens, crianças e adolescentes, muito. Eu vejo muitos colegas professores que não sentem a mesma coisa e não sei o que eles estão fazendo lá ainda como professores. Como professor, eu sinto isso ainda e eu acho que quando eu parar de sentir isso, estará na hora de eu mudar de ramo, de eu fazer outra coisa. Por enquanto, eu ainda acredito no seu humano. ...E tem que botar fé nisso, tem que ter esperança, tem uns que são mais difíceis, tem outras que nem tanto e nós temos que tentar fazer por onde [...] é um sonho quando acontece. Ver aluno saindo de lugar muito pobre, muito desassistido e entrando em faculdade, se formando, virando pessoa muito decente, importante, trabalhando, ajudando os outros. Fantástico, não tem preço [...]

- A relação dual com os alunos e destes com a escola

Destacamos essa unidade, pois em alguns momentos o trabalhador docente indica não suportar determinados alunos – motivo, inclusive, potencializador de estresse e sentimento de desistência -, mas ao mesmo tempo, pontua como aspecto motivador para continuidade em sua atuação, a crença dos jovens e esperança no futuro.

TD1: [...] “O que me motiva é que eu ainda boto fé no ser humano, sabe. No jovem, principalmente no jovem. Nos adultos não muito, mas nos jovens, crianças e adolescentes, muito. Eu vejo muitos colegas trabalhadores docentes que não sentem a mesma coisa e não sei o que eles estão fazendo lá ainda como professores. Como professor, eu sinto isso ainda e eu acho que quando eu parar de sentir isso, estará na hora de eu mudar de ramo, de eu fazer outra coisa. Por enquanto, eu ainda acredito no seu humano. Eu acho que as pessoas, as crianças, os jovens estão ali para serem informadas, lapidadas como uma jóia que pode brilhar muito. E tem que botar fé nisso, tem que ter esperança, tem uns que são mais difíceis, tem outras que nem tanto e nós temos que tentar fazer por onde [...] é um sonho quando acontece. Ver aluno saindo de lugar muito pobre, muito desassistido e entrando em faculdade, se formando, virando pessoa muito decente, importante, trabalhando, ajudando os outros. Fantástico, não tem preço [...]

Em suma, três orientadores apontam para o sofrimento-adoecimento: a relação com os alunos, a autonomia docente e o trabalho enquanto desafio. O trabalhador docente relata uma intensidade na manifestação do fenômeno de sofrimento-adoecimento quando indica ter se machucado intencionalmente para se afastar do trabalho. Além disso, ao que se refere ao questionário, as respostas foram assinaladas no sentido de uma indicação da manifestação do fenômeno, tendo em vista que o trabalhador docente pontuou que “muitas vezes” sente-se exausto, no limite, estressado, esgotado e desanimado.

Estes dados são corroborados por estudos que pontuam que “os trabalhadores docentes têm mais risco de sofrimento psíquico de diferenciados matizes e a prevalência de transtornos psíquicos menores é maior entre eles, quando comparados a outros grupos” (GASPARINI, BARRETO & ASSUNÇÃO, 2005, p. 197), este fato se deve “aos fatores desencadeadores dos seus processos de adoecimento, relacionados à sobrecarga e às condições de trabalho existentes na escola, a dupla jornada, os baixos salários, a intensificação das funções e das atividades docentes, as novas formas de regulação do trabalho escolar e a avaliação sistêmica do desempenho dos alunos” (BASTOS, 2009, p. 07).

Ressaltamos a falado trabalhador docente ao que se refere a atuação de não professores, a ausência de “bons” trabalhadores docentes de ciências e a adoção do material curricular desenvolvido pelo governo, visto que fica evidente o reducionismo da função do trabalhador docente e o esvaziamento do seu trabalho ao entendermos que a política pública de oferecer “o trabalho pronto” para o trabalhador docente está aliada a incorporação de profissionais cujas formações são também precárias. Nesse sentido, concordamos com Viapiana, Gomes e Alburquerque (2018, p. 181) quando afirmam que a “maioria das atividades são cada vez mais simplificadas, empregando uma força de trabalho com baixo grau de qualificação e substituível a qualquer momento. Como consequência, tem-se [...] uma grande parcela de trabalhadores precarizados”.

TD2 possui licenciatura em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em área específica da Biologia por uma universidade pública, tendo ingressado na carreira logo após o término de sua formação. Em cinco anos como trabalhadora docente. Já lecionou aulas de Ciências para o fundamental e Biologia para o ensino médio, deixando de atuar neste cargo e assumindo uma nova função junto à Diretoria de Ensino.

Em relação ao questionário, TD2 respondeu “às vezes” às seis questões relacionadas a desgaste, cansaço e exaustão; das duas questões relacionadas ao envolvimento com o trabalho, TD2 respondeu que lida “muitas vezes” com problemas emocionais com os alunos e “raramente” acha que

não consegue influenciar positivamente seus alunos e as três questões relacionadas à despersonalização, respondeu “nunca” e “raramente”.

Na fala de TD2, foram indicadas sua compreensão de escola e de ensino de ciências:

TD2: “tudo que a gente deseja de mudança e de construção de mundo eu acho que começa aí [nos processos investigativos] [...] eu gosto bastante de estar em contato com os alunos, da descoberta, do contexto da descoberta e Ciências é super legal. Porque a gente tem Ciências no cotidiano, muito no cotidiano do aluno. Então a gente consegue com pouco recurso fazer coisas bem interessantes. E aí quando você vê que os alunos saem supermotivados com uma aula, com um experimento simples, que a gente acha que é simples, mas que na verdade faz toda a diferença para eles, serve como motivação. Então essa questão da transformação, de aplicar coisas simples no mundo deles, assim me motiva bastantes”

Na entrevista com TD2 foram identificados seis orientadores da análise, como apresentado no quadro 1.

- Condições concretas de trabalho: quantidade de aulas/turmas, tempo de dedicação e remuneração

A trabalhadora docente relata aspectos que influenciam negativamente o trabalho docente, como classes superlotadas, baixa remuneração e falta de tempo para planejamento das aulas. Além de pontuar em sua fala que acredita haver uma separação entre teoria e prática.

TD2: [...] A hora aula de um inicial, a gente tem as faixas e níveis, mas deve estar em torno de, no nível inicial, em torno de 13/14 reais, muitas vezes com salas superlotadas, muitos alunos, então é ruim. Deveria ser um muito maior, eu acho que o trabalhador docente tem uma responsabilidade bem grande, trabalha bastante, não é só o tempo em sala de aula. Então se o professor se dedica realmente, ele precisa de um tempo para preparar essas aulas, muitas vezes o professor pega muitas turmas, as turmas são heterogêneas. Então se a gente quiser mesmo levar a sério o que a gente vê na teoria, o que a gente deve fazer, cada turma a gente ministra a aula uma forma, porque nem sempre uma turma... eu não posso ministrar igualzinha, porque os alunos são heterogêneos, mas isso demanda tempo de preparo e tempo de preparo demanda dedicação exclusiva.

A trabalhadora docente apontou a melhoria do salário como condição, não exclusiva, mas necessária para o pleno exercício da docência, visto que a mesma relata a importância de o tempo de dedicação dos trabalhadores docentes ao seu trabalho ser maior de forma que a remuneração deveria acompanhar esse aspecto.

TD2: [...] a maioria dos professores do estado, da rede estadual, não tem dedicação exclusiva para rede. Ou ele vai ter dois cargos ou ele vai dar aula na prefeitura e no estado ou ele vai fazer alguma outra coisa. Eu vejo sempre os colegas complementando a renda ou vai vender alguma coisa ou tem dois cargos e aí você não consegue, não consegue se dedicar completamente da forma que deveria. Eu imagino que com salários melhores você poderia só ficar com a rede estadual, não precisava ter.... e isso é um fator que ajudaria muito. Também não é exclusivo, melhorou salário, melhorou tudo. Não. Tem várias outras coisas. Mas que é um dos pontos extremamente importantes, é. Inclusive na manutenção de professores qualificados. Então professor com pós-graduação, com especialidades na área. Eu vejo que com melhores salários, melhores condições de trabalho e salário manteria profissionais qualificados [...]

- Ensinar ciências

A trabalhadora docente esclarece alguns fatores motivacionais e o sentido atribuído perante o ensino de ciências:

TD2: “então isso me motiva, sempre estar em contato. Eu gosto bastante de estar em contato com os alunos da descoberta, do contexto da descoberta e Ciências é super legal. Porque a gente tem Ciências no cotidiano, muito no cotidiano do aluno. Então a gente consegue com pouco recurso fazer coisas bem interessantes. E aí quando você vê que os alunos saem supermotivados com uma aula, com um experimento simples, que a gente acha que é simples, mas que na verdade faz toda a diferença para eles, serve como motivação. Então essa questão da transformação, de aplicar coisas simples no mundo deles, assim me motiva bastante, esse é um dos pontos ”

- Difícil relação com os alunos

A trabalhadora docente relata que um dos motivos que a fez pensar em desistir foi sua relação com os alunos, conforme constata-se abaixo:

TD2: [...] eu já pensei em desistir quando eu estive em situações que eu não sabia como sair delas, com os alunos. [...] eu tenho uma dificuldade muito grande em trabalhar com o ensino médio. E nesses anos as vezes eu pegava um, dois meses de licença de algum professor e as minhas... quando eu tive vontade de desistir por aluno, foi com o ensino médio. Pelo desrespeito ou por encontrar situações em que naquele momento eu não sabia como ajudar a resolver ou não sabia como resolver. E foram conflitantes aí eu choquei um pouco. De aluno ameaçar às vezes só porque você pediu atenção, coisa assim [...]

- Competência técnica

TD2 relata a importância da estrutura física na escola a que se refere ao laboratório de ciências, mas destaca a necessidade de os trabalhadores docentes terem competência técnica para explorar o ensino de ciências nesse âmbito.

TD2: [...] tem muitos professores que falam “ter laboratório de Ciências para poder”, mas não adianta nada ter um laboratório se a gente não souber trabalhar todos os passos. Por exemplo, voltando para as Ciências mesmo, na investigação científica e fazer com que o aluno desenvolva uma mentalidade científica, não adianta. Então é necessário que a gente saiba implementar esse letramento científico. Mas também faz falta, né. Quando o professor sabe fazer, como elaborar, incentivar os alunos e ter o recurso, ter o ambiente, ajuda bastante. Porque muitas vezes a gente acaba tendo que se virar mesmo [...]

- Falta de acolhimento

TD2 relata não se sentir acolhida no início de sua carreira, tendo em vista que há um acultura de que trabalhadores docentes que atuam no ensino básico não precisam de formação em pós-graduação ou uma baixa qualificação já seria o suficiente.

TD2: [...] Muitos colegas quando descobriram eles me desmotivavam ao invés de falar ‘nossa que legal, que bom que a gente vê professores que fazem pós-graduação e vem trabalhar na rede básica de ensino, talvez isso pode ajudar’. Eu ouvia o contrário ‘nossa, que que você está fazendo aqui’. Então sempre, sempre não, eu tive algumas situações de ouvir coisas que me doíam muito e eu falava ‘eu não quero mais voltar, eu quero sair porque não encontro acolhimento nesse ambiente’. Eu acho que isso foi o pior para mim, principalmente no primeiro ano, quando eu cheguei, de ouvir coisa assim ‘nossa, você vai ser arrependido’, ‘que que você está fazendo aqui’. Então nessas situações eu pensei em desistir, porque eu tive dificuldade no primeiro momento, como eu vou lidar com isso. Mas aí eu fui aprendendo como lidar com isso e isso deixou de me afetar tanto [...]

- A autonomia

A trabalhadora docente indica trabalhar de forma autônoma ao ter a possibilidade de escolher a estratégia didática a ser utilizada em aula.

TD2: [...] A gente tem o currículo que precisa ser seguido, então as habilidades essenciais que precisa se desenvolver, mas a forma, a metodologia que eu vou adotar, a forma que eu vou ministrar é, eu sempre senti ter autonomia para isso, desde que eu fique dentro daquelas

habilidades ou vá além, nunca menos do que o currículo propõe. Mas eu sinto sim autonomia [...]

Três orientadores apontam para o sofrimento-adoecimento: a relação com os alunos, as condições concretas de trabalho e a falta de acolhimento.

A compreensão de que a importância de aprender e ensinar ciências se encontra no entendimento do cotidiano é relatada pela professora, de forma que se pode citar a manifestação de concepções construtivistas em seu discurso. A visão pragmática do ensino de ciências é um fator relevante à nossa discussão, visto que nem tudo que se aprende, se aplica e “se não se aplica, por que então aprender (questionamento comumente feito nas discussões dos ambientes escolares)? O que nos leva a refletir sobre o sentido do processo de ensino-aprendizagem e a forma como este influencia a manifestação do fenômeno de sofrimento-adoecimento no trabalhador docente de ciências. Tendo em vista que o construtivismo coloca a ciência, o cotidiano e a educação escolar de forma pragmática, trazendo

em seu discurso valores como a liberdade individual, a autonomia, a igualdade, a tolerância e respeito, a valorização da espontaneidade e de aspectos lúdicos e prazerosos no processo de ensino-aprendizagem, muitos indivíduos aderem a essa imagem, pois se identificam diretamente com ela e assim o fazem de maneira imediata, ou seja, trata-se de uma adesão pautada na particularidade alienada de suas vivências cotidianas e não em uma reflexão teórica crítica e consistente. (CAMARGO, 2018, p. 11)

Consideramos problemática essa aproximação à concepção hegemônica de ensino de ciências, visto que, apesar de aparentarem inofensivas, libertárias, inovadoras e significativas, estão alinhadas a premissas que “limitam o desenvolvimento das capacidades humanas, negando o acesso e o domínio da classe trabalhadora à cultura erudita, por intermédio da instituição escolar” (SILVA & NIESVALD, 2021, p. 03).

TD3 possui licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas por uma universidade pública, especialização em área específica e atuou muitos anos como técnico em uma universidade pública. Há 32 anos trabalha como professor, já atuou nas disciplinas de Ciências, Biologia e Química. Atualmente concentra suas atividades como trabalhador docente em uma única escola e pontuou que, em decorrência de problemas de saúde e (re) estruturas em seu trabalho, optou por não mais seguir lecionando nos próximos anos.

Em relação ao questionário, TD3 respondeu “às vezes”, “raramente” e “nunca” às seis questões relacionadas a desgaste, cansaço e exaustão e “às vezes” a pergunta sobre trabalhar demais; das duas questões relacionadas ao envolvimento com o trabalho, respondeu que “às vezes” lida com problemas emocionais dos alunos e “raramente” sente que não influencia positivamente seus alunos e as três questões relacionadas à despersonalização, respondeu “raramente” e “às vezes”.

TD3 indica sua posição em relação a ser trabalhador docente e ao papel da educação:

TD3: “A palavra educação é mal-usada no português. Ele vai para escolar aprender educação. É educação formal. A educação mesmo de comportamento é de casa [...] não, a escola não tem que educar. Os pais têm que ensinar educação do dia a dia ali. O que a gente tem que ensinar é formação acadêmica e não ficar tendo que cuidar do filho da pessoa e depois levar bronca porque não fez direito. ”

TD3: “[...] eu estou desistindo [...] E depois dos problemas de saúde que eu tive eu acho que também não vale mais a pena não. A minha intenção nunca foi sobreviver com aula, apesar que ajuda, né. ”

Na entrevista com TD3 foram identificados cinco orientadores da análise, como apresentado no quadro 1

- Controle: incorporação da tecnologia, mudanças no sistema de ensino e intensificação do controle enquanto motivadores da desistência.

O trabalhador destaca, com ênfase, o controle exercido sobre o seu trabalho atrelado às mudanças do contexto de ensino remoto.

TD3: “Mas eu acho que está muito... eu acho que está muito vigilância. O professor dá aula e aí vai o PCA assistir aula do professor, aí vai não quem assistir aula do professor e aí contrataram mais gente da diretoria de ensino e vai assistir aula do professor”

- Pandemia: intensificação do trabalho

O trabalhador docente relata a intensificação do controle de seu trabalho no contexto da pandemia, além da sobrecarga de tarefas.

TD3: “esse negócio da tecnologia. Até conversei com a minha coordenadora, não tem condição de eu trabalhar com aula gravada, ‘não, mas não é assim que vai acontecer isso’. Mas assim que vai acabar acontecendo, sabe. E eu gosto muito de brincar com os meus alunos de simular alguma situação como se eu fosse falar algum palavrão, às vezes a gente solta uma brincadeira. Com esse negócio de gravar não vai dar certo, sabe. Na minha aula e eu não sei, eu vivi a ditadura militar e não gostei. Não quero isso de novo não [...]

TD3: [...] de repente para tudo, estou em casa, mandando roteiro. Eu não dei aula online ainda. [...] é muita coisa. Você tem que preparar a aula, apresentar essa aula, pegar essas notas. Eu não tenho essa habilidade. Eles colocam e já sai em uma planilha [...] então para mim é muito tempo. Eu começo de manhã e vou até meia-noite, não é justo. [...]

- O grupo de professores: “a gente não se dá muito bem”

O trabalhador docente, em diversos momentos, destaca uma certa insatisfação e “incômodo” quando questionado sobre sua relação com os pares.

TD3: [...] eu sou muito antissocial e eu não sou de sala de professores. Então eu não entro em contato com eles [...] eu já não era muito de sala de professor, imagina um lugar que eu chego e não conheço ninguém. Imagina um antissocial que não gosta de brincadeira com professor [...] me incomoda muito isso. E eu não me dou muito... eles não gostam de mim e eu não gosto deles, a verdade é essa. A gente não se dá muito bem não [...] de repente estou num lugar, e eu sou muito conservador, isso tem a ver com a idade também, o ser humano não gosta de mudança. E eu saio da escola um dia no outro dia eu volto e eu tenho um grupo de professores diferente e um grupo de alunos diferente. E eu falo “o que que eu estou fazendo aqui? [...]

- A desvalorização: eu sempre vi isso em todas as escolas

Abaixo segue o trecho em que o participante relata a visão que a sociedade em geral produz e reproduz a respeito do trabalhador docente de ciências, dando destaque para o processo de desvalorização da educação.

TD3: [...] Uma pena que um cientista, um professor, um pesquisador, um médico falando parece que eles... a sociedade acha que a informação é rede social. E a desvalorização do professor eu sempre vi isso em todas as escolas [...]

“Chama atenção do aluno ele vai para casa e chama o pai para ir brigar para escolar invés do pai querer saber o que está acontecendo. Essa é uma desvalorização, tinha que chegar e conversar, vamos ver o que está acontecendo. Então, não só a questão da agressão, é a questão da valorização da educação mesmo. ”

- Relação com a família

O trabalhador aponta como fator intensificador da precarização do trabalho docente a relação e o significado que os pais atribuem à escola.

TD3: “pais de alunos entrando na escola querendo agredir professor [...] eu já vi várias vezes pai de aluno querendo agredir professor, ser mal-educado em reunião..., ainda acho que as nossas escolas atuais de mais de 20 anos para cá, muitos pais encaram como depósito de criança. ”

Quatro orientadores apontam para o sofrimento-adoecimento: a relação com os pais, a pandemia: intensificação do trabalho, a difícil relação com os pares e a desvalorização da profissão.

A desvalorização do trabalho docente é confirmada pela literatura e configura-se sobre a base das péssimas condições de trabalho, baixos salários e, como relatado pelo professor, pela violência nas escolas (seja praticada por pais ou por alunos) e ausência de reconhecimento social. “Os professores, em sua totalidade, consideram que a profissão docente se encontra desvalorizada há muito tempo e, sobretudo, questionam o momento histórico que estamos atravessando” (SOUZA, 2011, p. 4821).

O trabalhador docente destaca a escassa valorização social do professor, nesse sentido, afirma Mészáros (2005) “a falta de uma política afirmativa na valorização da educação pública encontra-se na esfera da visibilidade” (idem, p. 4821).

Dessa forma, como afirmam Silva, Freitas e Kitagawa (2018, p. 102), “o trabalho docente está cercado por agentes estressores, tais como ambiente estressante, ritmo acelerado de trabalho e pressão e fiscalização advindos da direção das instituições”, o que está diretamente relacionado a manifestação do fenômeno aqui estudado.

TD4 possui licenciatura, bacharelado e tecnólogo em Química por uma universidade pública, especialização, mestrado e doutorado em áreas específicas da Química. Há 26 anos atua como trabalhadora docente da rede pública estadual, tendo iniciado na carreira ainda no segundo ano de graduação. Sempre ministrou aula de Química e atualmente optou por assumir a disciplina de Matemática, devido a menor quantidade de turmas e a possibilidade de trabalhar em apenas uma escola.

Em relação ao questionário, TD4 respondeu “muitas vezes” e “sempre” às seis questões relacionadas a desgaste, cansaço e exaustão; das duas questões relacionadas ao envolvimento com o trabalho, TD4 respondeu que “raramente” lida com problemas emocionais dos alunos e “às vezes” sente que não consegue influenciar positivamente seus alunos e as três questões relacionadas à despersonalização, respondeu “muitas vezes”.

- Ensino de ciências: relação teoria-prática

TD4 indica seu entendimento a respeito do ensino de ciências, relatando que para ser significativa para o aluno deve-se estabelecer relação entre a teoria e a prática experimental, mesmo que não complexa visto que os alunos não terem muito interesse:

TD3: “Não ter um laboratório, não tem um reagente, certo. E aí se você for ver nem precisa de muito ne, porque do jeito que os alunos têm muito interesse não precisa ficar fazendo muita reação ali não, certo. Até eles falarem assim ‘opa, nossa que legal!’ . Porque gente, Química, eu detesto física, mas Química, Física, Biologia se pegar o negócio para fazer uma coisa bem-feita. Meu deus. Esses alunos vão ficar muito interessados, porque o negócio acontece a gente tem a teoria, a gente tem a prática, a prática vivendo ali quem não gosta disso? Ver a teoria e a prática andando juntos, p. Então assim, é desvalorizado? Totalmente. E não é só Ciência”*

Na entrevista com TD4 foram identificados, além da concepção de ensino de ciências, nove orientadores da análise, como apresentado no quadro 1.

- **Relação aluno-trabalhador docente enquanto aspecto desmotivador**

A trabalhadora docente relata sentir-se muito cansada ao lidar com questões de indisciplina dos alunos em sala de aula:

TD4: “[...] eu gosto de dar aula, eu não gosto de ter que educar o filho do outro, isso eu não gosto. Eu não gosto de ter que ficar chamando a atenção, como a gente estava conversando logo no início, eu acho que é um estresse enorme para o profissional ter que em sala de aula fica falando ‘fulano, fica quieto’, ‘fulano, cala a boca’, ‘fulano’. E o aluno chegar e não ter respeito pelo profissional, não ter respeito pelo professor, não ter respeito. E agredir, falar, muitas vezes até erguer a mão para bater no profissional. Eu acho isso muito errado. E isso cansa. Isso cansa muito.

Com pouco alunos: *“Concluindo, não tem problema de falta de educação, não tem problema de falta de respeito, por quê? Porque eu não tenho um palhaço e não tem plateia para o palhaço fazer o circo, então a gente consegue trabalhar. Infelizmente é essa a educação do nosso país. ”*

- **Interesse do aluno**

A trabalhadora docente destaca o interesse do aluno como fator necessário ao seu trabalho, concluindo que há uma diferença de postura entre os alunos de escolas públicas e particulares.

TD4: “ Os alunos terem muito interesse, muito interesse em assistir a aula, certo, para isso eles teriam que participar mais, porque a diferença quando... quando eu falo isso ‘ah mas tem aluno que

não tem interesse' então o problema é do professor, o problema é do professor. Não, não é. Porque a escola particular, mesmo turma que dou aula de repente no estado e mesma turma que dou aula no particular, escola particular tem mais interesse? [Sim]. O que está errado é o sistema. A escola particular tem mais interesse porque os pais explicaram, o sistema ensinou que eles têm que ir para uma faculdade e uma faculdade estadual, não é uma faculdade particular. Então, falta o interesse. Eles terem vontade e entenderem para que serve.

- Condições melhores de trabalho

TD4 relata a necessidade de uma estrutura física para realizar um trabalho de qualidade na escola e oferecer melhores condições aos professores:

TD4: “De repente, o que precisaria, com essa pandemia que está acontecendo com esse retorno, de repente, os alunos (se tivessem interesse, também, ne), uma câmera, uma Datashow decente, uma internet decente, que funcione na escola, um quadro melhor que você possa escrever, um quadro branco ou... Tirar aqueles quadros de giz que quase mata o profissional, alergia a pele, enfim, tudo ressaca, não, melhora. A sala ser mais arejada, a janela fechar e abrir, não aquela janela que fechou nunca mais abre, se está aberta nunca mais fecha, sabe? Acho que seria isso umas condições melhores... uma sala mais pintada também, porque quem não gosta de chegar em um ambiente, um lugar limpo, pintado e os alunos terem noção que precisa preservar tudo isso. Não é ele chegar com a sala pintada e o outro grudar uns chicletes na parede. ”

[...] porque a gente da Ciência, pô, tem um laboratório legal para trabalhar, certo. Podia ter um laboratório legal para trabalhar a escola não tem dinheiro? A escola não tem dinheiro? Mas porra quando notebook foi comprado. Olha esse centro de mídia da onde tiraram dinheiro caramba, tiraram dinheiro da onde? Caiu dinheiro da onde? Do céu? Quantos desvios sofreu. Não ter um laboratório, não tem um reagente, certo. E aí se você for ver nem precisa de muito ne, porque do jeito que os alunos têm muito interesse não precisa ficar fazendo muita reação ali não[...]

- Instabilidade das categorias não efetivas

A trabalhadora docente indica em sua fala uma política educacional que vem sendo praticada desde o ano de 2013, a contratação temporária de trabalhadores docentes no estado sem a perspectiva de tornarem-se estáveis.

TD4: ‘[...] entrava um ano aí quebrava o contrato, entrava no outro ano, quebrava o contrato e assim, entrava, quebrava o contrato e, assim, sempre foi o que aconteceu. Nunca tive nada efetivo,

quando eu tive efetivo era na escola particular que eu trabalhei muito tempo em escola particular, mas, também, era aquele negócio: manda quem pode, obedece quem tem juízo. ’

TD4: [...] chega dezembro você fica com aquela, que a gente até se encontrou no mercado e a gente estava conversando, será que a gente vai conseguir a aula? Será que a gente vai conseguir a aula? E isso infere a gente, como o professor fica bem em férias, me fala? Ao invés de você estar pensando assim ‘vou viajar’ ‘vou curtir a minha vida’, não. ‘Será que vai ter férias?’ ‘Será que a gente vai conseguir?’ ‘Será que vai ter emprego’ ‘será que a gente vai...’ ‘quando vai ser a atribuição de aula?’ , e fica naquele negócio, nervosismo. E fica nisso, vai ter, não vai ter. Aí vem janeiro, isso que dezembro, você está ali na, curtindo, mas com medo, não pode nem comprar uma bala a mais que pode sair do orçamento, né. Já que já não ganha muito bem, por sinal. Aí chega em janeiro e você fica naquele ‘vai acontecer a atribuição’ ‘quando vai acontecer a atribuição’ e aí acontece a atribuição, você fica em um desespero para pegar logo, para você ter um salário e aí estamos nessa agora, vamos vivendo, chegar dezembro vai ser o mesmo esquema. [...]

- **Acolhimento**

TD4 releva a falta de políticas públicas/educacionais que atendam/priorizem/se atentem a saúde mental do trabalhador docente.

TD4: [...] quem será que acolhe o professor? Que se foda, né. Se lasque, né. Quem acolhe professor? Cadê o psicólogo, será que tem? Depois o professor começa a fazer aquelas barbaridades, de repente pegar uma espingarda e sair por lá também, aí pronto né. Acolhimento, daí de repente um profissional desses. [...]

- **A desvalorização do ensino de ciências**

A trabalhadora docente indica, com insatisfação, a primazia do ensino de matemática e português em detrimento das demais disciplinas.

TD4: “Parece que só português e matemática que vai salvar o mundo, se você souber falar ‘mim fazer’, certo, ‘eu fazer’ ‘mim fazer’, ok, saber a diferença ok, se não for um índio, ok. Se você souber fazer um dois mais dois é quatro e três vezes dois é seis, parabéns, sucesso o mundo está salvo! ”

- **Desvalorização da formação**

TD4 destaca entender que não há valorização da formação básica do trabalhador docente, tão pouco valorização no aprofundamento na formação a partir de cursos de pós-graduação.

TD4: [...] *está valorizando os meus quatro anos de estudo na faculdade, que foram mais porque eu reprovei que fui fazer licenciatura, bacharelado e tecnóloga, meus dois anos de mestrado, meus quatro anos de doutorado estão valorizando, o governo está valorizando isso? Quer dizer, além de estar me valorizando está valorizando o ensino da educação? Está valorizando essa educação? Não. Não está. Então eu acho que aí já está... por isso que eu falo o sistema está errado.*

- Nova proposta para escola

TD4 relata a implementação massiva das escolas de período integral pelo atual governo do estado de São Paulo:

TD4: *‘Aí quando falam também do PEI, que são essas escolas integrais que estão vindo, ok. Eu não entendi direito, mas pelo que eu vi... escola integral, mas mudou a grade curricular? Ou está virando uma creche? Não é um PEI é uma creche? ‘Olha meu bem, você não tem onde deixar o seu filho, vai lá coloca o seu filho em uma PEI, naquela escola integral e mantém ali’. Aí os professores de todas as áreas ficam ali e nós?’*

- Pandemia

A trabalhadora docente relata, com clareza, sua angústia com a possibilidade de retornar para o trabalho presencial em sala de aula com os alunos. Explicita aspecto do fenômeno de sofrimento-adoecimento.

TD4: [...] *afetar mesmo a parte psicológica, o professor sabe... de repente ter aquela, aquele, esse momento ‘ah eu vou ter que voltar de novo?’ . Eu não sei nem te explicar se você entende, deve ter um nome na parte da psicologia, mas eu não vou saber te explicar. Nossa, eu vou ter que voltar de novo, enfrentar esses alunos sem educação? Ai não, gente, vamos continuar na pandemia, sabe? Que o secretário da educação dê mais aí um semestrinho para gente se preparar psicologicamente para voltar, sabe? É mais esse problema, sabe? Eu acho que é uma ansiedade, uma angústia. Não sei nem te explicar. Aí vai dá... um termo psicológico para isso, algum profissional que deva saber. [...]* Tanto é que, na minha opinião, essa pandemia veio de bom grado para o profissional. Porque todos os professores do estado precisavam parar e trabalhar na casa deles. Se você for ver quantos profissionais, quantos professores, descansaram. Agora tem que tratar o psicológico do professor, porque, nossa, ter que voltar na sala para aguentar aluno sem educação, isso a gente não tinha. Está aqui, remoto. Quer assistir, assiste. Não quer, meu bem? Problema é teu. Eu já estou formada, certo, se quiser aprender vem atrás, caso contrário, não venha. E é assim. A minha opinião em relação a isso e com certeza a opinião de todos. Agora o professor que está voltando, “nossa, ter

que voltar para sala de aula, enfrentar esses alunos sem educação”. Como falei para você, estão indo poucos alunos para a sala de aula, cinco, três, dois, no máximo sete que está indo, eu dei aula segunda-feira e foi para sete. Concluindo, não tem problema de falta de educação, não tem problema de falta de respeito, por quê? Porque eu não tenho um palhaço e não tem plateia para o palhaço fazer o circo, então a gente consegue trabalhar. Infelizmente é essa a educação do nosso país. [...]

Oito indicadores apontam para o sofrimento-adoecimento: o entendimento sobre o retorno presencial “pós” pandemia, a desvalorização da formação, a desvalorização do ensino de ciências, a ausência de políticas públicas que priorizem o acolhimento e a saúde mental do trabalhador docente, as condições estruturais de trabalho, a relação com os alunos, interesse dos alunos e a instabilidade do trabalho por contratos

O governo do estado de São Paulo optou por não realizar a abertura de concursos e vem cada vez mais pressionando a classe de trabalhadores docentes com a ameaça da instabilidade, como pontua TD4 em sua fala sobre a implementação da PEI. Flexibilização e burocratização de direitos sempre existiram no trabalho docente, mas acentuam-se nas escolas de período integral, visto que além da sobrecarga de trabalho, os trabalhadores docentes são orientados a evitarem afastamentos “porque o vínculo de trabalho que têm com essas instituições não permite isso, sob pena de perderem o vínculo com essas escolas de tempo integral e, com isso, a gratificação que recebem” (PEREIRA & SILVA, 2019, p. 405).

São inúmeros os aspectos explicitados nos discursos dos trabalhadores docentes desta pesquisa no sentido da produção, reprodução e intensificação do sofrimento-adoecimento dos trabalhadores docentes: descaso com a saúde mental do trabalhador, escassez de políticas educacionais/públicas que tenham como foco a valorização do trabalhador, a negação de direitos como a licença saúde, a instabilidade contratual como política governamental, o esvaziamento da profissão em todos os sentidos/social-econômico-político, a desvalorização da formação inicial de qualidade e da formação continuada, a precarização das condições físicas e psicológicas de trabalho, a baixa remuneração, o aprofundamento das cobranças e do controle sobre o trabalho do professor, a indução do afastamento do trabalhador docente do processo de pensamento do seu trabalho, a sobrecarga de tarefas, a culpabilização dos problemas que afligem a escola e comprometem o processo de ensino-aprendizagem e a normalização da medicalização entre os trabalhadores docentes como forma de resolução de problemas gestados pelo trabalho no modo de produção capitalista. Todos esses aspectos são apresentados de forma singular, direta ou indiretamente, pelos professores.

Ao que se refere ao trabalho do trabalhador docente de ciências, indicou-se a problemática das concepções hegemônicas predominantes no ensino de ciências, alinhadas às perspectivas não críticas da educação, o que confere um esvaziamento na formação e dificuldade em apreender o real sentido do trabalho docente. Além disso, destacamos a manifestação da separação entre a teoria e a prática no ensino de ciências, trazida pelos trabalhadores docentes como prática experimental e enquanto fundamental para a realização de seu trabalho, concepção que pode vir a gerar frustração visto que a estrutura física das escolas pode não possibilitar esse tipo de estratégia didática.

Destacamos, por fim, algo que nos chamou atenção. Houve indicação, por parte dos trabalhadores docentes de ciências, da insatisfação frente ao retorno presencial das aulas, e até apontamento da pandemia como algo positivo em si, no sentido de que retornariam a ter que lidar com as violências simbólicas e não-simbólicas existentes na sala aula: alunos, cobranças da gestão, controle das diretorias, pais e governo em busca do aprofundamento da precarização.

Consideramos necessário tecer algumas considerações sobre o contexto atual de pandemia, a partir de nossa compreensão do **trabalho docente no contexto do ensino remoto enquanto execução de um velho discurso**.

Além da crise sanitária desencadeada pelo vírus SARS-CoV-2, a pandemia de Covid-19 suscitou questões relativas ao trabalho que afetou/impactou a vida de todas as pessoas em todos os cantos do planeta. Trabalhadores informais perderam sua fonte de renda, outros viram sua estabilidade trabalhista minar frente a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), muitos tiveram que buscar formas alternativas de trabalho que culminou em um aumento de empregos flexíveis, não regulamentados e informais, aqueles que tiveram seu emprego mantido e não faziam parte dos “serviços essenciais”, foram obrigados a se adequarem ao home office e conviver diariamente com inúmeras reuniões online. E, por fim, quem não teve nenhuma dessas “possibilidades”, passou a compor o índice de 14,1 milhões de pessoas desempregadas (IBGE, 2020).

A crise, além de múltiplas determinações, sempre engloba diversos aspectos na sociedade. Não foi diferente com a pandemia de Covid-19. A crise sanitária contribuiu para intensificar a “crise econômica, social e ambiental” já em andamento desde as últimas décadas, que “já delineavam altos índices de desigualdades sociais, de raça, gênero e orientação sexual, este país que em sua formação social combinou e, ainda combina, violentamente exploração e opressão” (MELIM & MORAES, 2021, p.198).

Ademais, foco do nosso interesse, essa crise global também trouxe à tona uma questão relativa a vida de todos, direta ou indiretamente: a introdução do ensino remoto no ensino. Com a suspensão

das atividades presenciais nas instituições de ensino, tivemos a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. “A pressão para que a educação “não parasse” acelerou, através de iniciativas pouco organizadas e muito anti-democráticas por parte dos gestores, a implementação do chamado ensino remoto nos diferentes níveis de educação e nas instituições públicas e privadas” (MELIM & MORAES, 2021, p. 201).

Sob a justificativa de temporalidade e excepcionalidade, muito se delimitou sobre a distinção do ensino remoto e do ensino a distância. De acordo com as autoras, é possível identificar fios de conexão entre o momento excepcional pandêmico e o projeto de consolidação do ensino mediado pela tecnologia.

Sob o discurso de “democratização do ensino” o crescimento dessa modalidade de ensino a distância constitui-se “em mais uma estratégia de privatização da educação, configurando-a como um promissor ‘mercado educacional’, principalmente para os empresários estadunidenses e europeus (LIMA, 2007, p. 81).

A educação tornou-se uma peça importante do processo de acumulação e valorização do capital, à medida que, assim como a força de trabalho, também foi transformada em mercadoria. Tornou-se protagonista no estabelecimento de um consenso que possibilita a reprodução da exploração e das desigualdades de classe. Tornou-se mecanismo de manutenção e reprodução desse sistema. Nesse lastro, ainda que não percamos de vista a luta de classes e as disputas existentes entre diferentes projetos para a educação, sua função tem sido garantir a conformidade e a concordância tanto quanto for possível dentro dos seus limites institucionalizados (MELIM & MORAES, 2021, p. 207).

Nesse sentido, as autoras destacam uma que a implementação do ensino remoto em praticamente todas as instituições durante a pandemia, ocorrem ao mesmo tempo em que os índices de desemprego aumentam e as reformas trabalhista confere ao mercado de trabalho uma intensa precarização. Uma formação esvaziada e flexibilizada seria coerente com um mercado de trabalho cada vez mais destituído de direitos.

Observa-se também a intensificação do trabalho docente, submetido ao trabalho remoto em seus componentes curriculares elaborados e planejados para o ensino presencial. Não houve um planejamento coerente e a formulação de métodos para se implantar o ensino a distância na educação básica. O que ocorreu foi a imposição de uma forma de trabalho (remoto) sem qualquer consideração/formação/consulta aos sujeitos da escola, desqualificando os trabalhadores docentes a meros “tutores” que tiveram como função auxiliar os alunos a acessarem as aulas e atividades nas plataformas digitais. Em especial, nas escolas do Estado de São Paulo, houve a implementação do CMSP (Centro de Mídias de São Paulo), plataforma digital desenvolvida pela SEDUC-SP - em parceria com diversas fundações financiadoras da educação: Khan Academy, Fundação Roberto Marinho, Parceiros da Educação, SEBRAE e etc - que ofereceu aulas de 20 minutos aos alunos e questão “avaliativas” ao final de cada aula que foram utilizadas como critério de aprovação dos alunos

nos primeiros anos de pandemia. Dessa forma, destacamos que a pandemia foi um fator acelerador desse projeto de implementação do ensino remoto já muito antes em formulação. De acordo com Borba et al. (2020, p. 163),

a realização de parcerias público-privadas para oferecimento de plataformas digitais e suportes são indícios do quanto a condição de ensino remoto provocado pela pandemia de COVID-19 pode estar sendo aproveitada como ensejo para o fortalecimento de processos gerencialistas e do empresariamento da educação brasileira.

Os trabalhadores docentes vivenciam um processo de desvalorização anterior a pandemia, Shiroma et al. (2017) pontuam que o ato de educar parece ter perdido sentido – nesse período – e o trabalhador docente foi reconvertido em “professor instrumento”. Todos os elementos até agora elencados corroboram para a “desintelectualização do trabalhador docente e sua redução a recurso, instrumento ou insumo” (SHIROMA et al., 2017, p. 42).

Isso significa dizer que esses trabalhadores foram submetidos a intensificação da sobrecarga de trabalho,

falta de infraestrutura, a falta de diálogo presencial com estudantes, a linha invisível entre tempo de trabalho e tempo de descanso, a quantidade de horas na frente da tela do computador e sentados/as, a sensação de solidão na sala online com estudantes de câmeras fechadas e em silêncio, a falta de estímulo e perspectiva de futuro são alguns dos percalços que o ensino remoto implicou (MELIM & MORAES, 2021, p. 214).

Em suma, o que estamos vivenciando no presente momento trata-se de um projeto de educação de base neoliberal, cujas raízes estão no bojo das reformas do Estado da década de 1990, como explicitado em tópicos anteriores, em resposta as demandas de órgãos como o Banco Mundial.

Além do que aqui exposto, destacamos uma questão que surgiu nas entrevistas realizadas com os professores. Ao contrário dos questionários em que alguns trabalhadores docentes destacaram sentir falta do ensino presencial, nas entrevistas, houve indicação de que o trabalho remoto apresentou um aspecto “positivo” para os professores: o distanciamento da indisciplina dos alunos:

TD1: *“Hoje me sinto calmo, assim. A pandemia me deixa doente, mas me sinto melhor do que naquela época, para trabalhar pelo menos”.*

TD4: *“Essa pandemia veio de bom grado para o profissional. Porque todos os professores do estado precisavam parar [...] se você for ver quantos profissionais, quantos professores, descansaram. Agora tem que tratar o psicológico do professor, porque, nossa, ter que voltar na sala para aguentar aluno sem educação, isso a gente não tinha. Está aqui, remoto. Quer assistir, assiste. Não quer, meu bem? Problema é teu. Eu já estou formada, certo, se quiser aprender vem atrás, caso contrário, não venha. E é assim [...] Agora o professor que está voltando, “nossa, ter*

que voltar para sala de aula, enfrentar esses alunos sem educação”. Como falei para você, estão indo poucos alunos para a sala de aula, cinco, três, dois, no máximo sete que está indo, eu dei aula segunda-feira e foi para sete. Concluindo, não tem problema de falta de educação, não tem problema de falta de respeito, por quê? Porque eu não tenho um palhaço e não tem plateia para o palhaço fazer o circo, então a gente consegue trabalhar. Infelizmente é essa a educação do nosso país [...] deve ter um nome na parte da psicologia, mas eu não vou saber te explicar. Nossa, eu vou ter que voltar de novo, enfrentar esses alunos sem educação? Ai não, gente, vamos continuar na pandemia, sabe? Que o secretário da educação dê mais aí um semestrinho para gente se preparar psicologicamente para voltar, sabe? É mais esse problema, sabe? Eu acho que é uma ansiedade, uma angústia. Não sei nem te explicar. [deve ter] um termo psicológico para isso, algum profissional que deva saber. ”

Outro aspecto indicado pelos professores, que motivou a desistência foi o controle da prática do professor, justificado com o argumento de que era necessário devido a pandemia e para “provar” as diretorias de ensino que o trabalhador docente mesmo em casa estava trabalhando. Argumento superficial que apenas descaracteriza o papel do professor, tornando-o um mediador entre o aluno e as plataformas digitais, bem como sobrecarregando-o de tarefas, como pontuou TD3:

TD3: com esse negócio de gravar não vai dar certo, sabe. Na minha aula e eu não sei, eu vivi a ditadura militar e não gostei. Não quero isso de novo não [...] de repente para tudo, estou em casa, mandando roteiro. Eu não dei aula online ainda. [...] é muita coisa. Você tem que preparar a aula, apresentar essa aula, pegar essas notas. Eu não tenho essa habilidade. Eles colocam e já sai em uma planilha [...] então para mim é muito tempo. Eu começo de manhã e vou até meia-noite, não é justo. [...]

Após a apresentação das reflexões provenientes das informações obtidas nos questionários e nas entrevistas e na busca pela compreensão dos dados obtidos e apreensão do fenômeno sofrimento-adoecimento, elaboramos cinco unidades de análise, que podem ser consideradas como sínteses dialéticas.

5.2.2 Unidades de análise: a compreensão do fenômeno sofrimento-adoecimento

Levando em consideração a determinação social do processo saúde-doença, esta pesquisa buscou analisar como se manifesta o fenômeno sofrimento-adoecimento nos trabalhadores docentes de ciências. Buscando uma aproximação com o movimento singular-particular-universal (PASQUALINI & MARTINS, 2015), a análise foi realizada por meio de “unidades de análise”, que objetivam a compreensão das problemáticas sociais determinantes do fenômeno e breve

orientação/indução/indicação do movimento de superação desses determinantes e consequentemente do fenômeno sofrimento-adoecimento.

No movimento singular-particular-universal, as questões que aqui serão apresentadas orientam um esclarecimento dos âmbitos da particularidade dos trabalhadores docentes de ciência e da universalidade dos trabalhadores docente.

As unidades de análise que norteiam a discussão desse trabalho serão apresentadas a seguir:

- A formação inicial e continuada e a constituição da competência técnica aliada ao compromisso político como possibilidades de superação da condição de sofrimento-adoecimento dos professores;
- A coletividade enquanto resistência
- A (não) autonomia docente e condições estruturais/concretas de trabalho;
- O trabalho no capitalismo e o adoecimento do ser social atrelado a desumanização, ao sofrimento e a alienação.

5.2.2.1. A formação inicial e continuada e a constituição da competência técnica aliada ao compromisso político como possibilidades de superação da condição de sofrimento-adoecimento dos professores.

A primeira unidade de análise tem como pauta aspectos da formação inicial e continuada, que quando pensados a partir das perspectivas críticas e em defesa da competência técnica aliada ao compromisso político, podem oferecer subsídios aos trabalhadores docentes para a problematização e superação da condição de sofrimento-adoecimento dos professores.

De certa forma, isto se relaciona com a flexibilização cada vez mais presente nos editais de contratação de professores: há tempos não é necessário possuir diploma de licenciatura para atuar como professor, aceitando-se bacharéis de diversas áreas, estudantes de graduação de diversas áreas, tecnólogos e outros cursos que não possuem em sua composição sequer os primórdios de uma formação pedagógica. Como prediz o inciso IV do Art, 61 da LDB: “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”

Além da flexibilização, podemos pensar também na demanda cada vez maior por profissionais generalistas: graduados/pós-graduados cuja formação o habilita a atuar nas mais diversas frentes. Por exemplo, engenheiros agrônomos atuando no ensino de ciências, biologia, física, matemática e até mesmo geografia. Essa dinâmica acarreta em uma questão muito problemática, há uma atuação sem especificidade pedagógica. Poderíamos dizer, que não há competência técnica

quando estamos nos referindo a formação pedagógica que uma licenciatura oferece, tendo em vista que um engenheiro agrônomo não possui, em sua formação inicial, a base de uma licenciatura sobre, por exemplo, a importância do trabalho docente, a função social do trabalhador docente e da escola, o estudo sobre a seleção de conteúdos e as formas, estudos sobre as relações interpessoais na prática pedagógica entre outros. Em contrapartida, aqueles que defendem essa flexibilização e/ou esvaziamento fazem uso do argumento da “experiência profissional”, isto é, atualmente basta ter atuado em uma sala de aula (normalmente, no ensino superior) para ser “competente” o suficiente para atuar como um trabalhador docente do ensino básico. Isso nos leva a refletir sobre o que já é discutido na literatura sobre a primazia da “prática” em detrimento da formação teórica (SOUZA, 2018).

Na direção oposta à não formação, destacamos a questão da formação maciça de trabalhadores docentes pelas instituições particulares de ensino superior e, em especial, àquelas que trabalham sob os moldes de educação à distância. Como pontuam Scheibe e Aguiar (1999. p. 222),

a generalidade e a flexibilidade que caracterizam a nova LDB possibilitam as reformas pontuais apontadas. É o caso do Decreto 2.306 de 1997, que regulamenta a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro: Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino passaram a ser classificadas em: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores. Instaurou-se com essa legislação a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino [...] estabeleceu-se como locus privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia.

Vemos esse aspecto como apenas um, porém fundamental, que pode vir a estar relacionado ao esvaziamento da formação e à desvalorização do trabalhador docente.

De acordo com Martins (2010), esse esvaziamento da formação docente tem suas raízes nas mudanças que o modo de produção foi sofrendo ao longo do tempo.

Concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo [atual de formação] visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes (MARTINS, 2010, p. 27).

No tocante a formação dos trabalhadores docentes de ciências, Campos e Diniz (2020, p. 386) articulam a necessidade de se pensar essa formação no sentido de que “as concepções inatistas,

naturalistas e a-históricas de formação humana sejam superadas, dimensionando-se o papel da escola como instituição formadora do humano, via o acesso ao conhecimento sistematizado”.

Dessa forma,

conhecimentos biológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos são necessários à formação teórica sólida do professor, contudo entendemos que não são quaisquer desses conhecimentos, mas aqueles que, articulados e coerentes, possibilitem a crítica à hegemonia de modo capitalista de produção; a compreensão da articulação dialética entre educação escolar e sociedade e da função transformadora da escola e do trabalhador docente (idem, p. 388).

Entendendo que é papel do trabalhador docente fazer o movimento da síncrese à síntese (SANTOS, 2012), deve-se superar a problemática da formação inicial dos trabalhadores docentes de Ciências, esvaziada e reduzida a visão internalista, “ligada aos modelos positivistas e idealista da ciência” (MARTINELLI & MACKENDANZ, 2017, p. 06) preocupando-se “com a estrutura interna da ciência, ao largo de contextos externos a própria ciência. Dedicar-se, assim, ao terreno da validação, em detrimento do terreno da descoberta” (idem, p. 03). De acordo com Martins (2010), há uma contradição entre o dever ser da formação e as condições concretas que possibilitam sua efetivação.

Nesse sentido, concordamos com a autora quando a mesma coloca que

O objetivo do processo educativo é a transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, dos indivíduos e nas condições objetivas. Para isso, deve ser possibilitado a apropriação do patrimônio simbólico e físico da humanidade, dos quais os trabalhadores docentes não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.16).

No sentido da superação dessas questões, “a síntese que se propõe é a busca por um educador que seja competente tecnicamente e politicamente compromissado” (MONTALVÃO, p. 97),

na opinião de Saviani (2008), as teses defendidas por Guiomar de Mello e Paolo Nosella, à revelia de sua suposta ambivalência, convergem e podem caminhar para uma síntese. Ambos aceitam a assertiva de que a função política do processo pedagógico se efetiva também, embora não unicamente, por meio da mediação da competência técnica. Se a concretização do compromisso político se dá pelo saber-fazer do trabalhador docente— sua metodologia, didática, os recursos instrumentais que lança mão, entre outros —, então o caráter de mediação da competência técnica tendo como horizonte o compromisso político deve aí se expressar claramente (idem, p. 94).

Em suma, defendemos que a superação desse esvaziamento da formação dos trabalhadores docentes de ciências, bem como a articulação entre a competência técnica e o compromisso político, a busca pela crítica e elaboração de formas que transponham a hegemonia do modo de produção atual, podem oferecer subsídios para se pensar a não existência do sofrimento-adoecimento dos trabalhadores docentes e trabalhadores em geral.

5.2.2.2. A coletividade enquanto resistência

Entendemos a formação de trabalhadores docentes como essencial, mas não é apenas ela que determina o fenômeno sofrimento-adoecimento. Destacamos nesta parte do texto, a dificuldade apresentada pelos trabalhadores docentes TD1, TD2, TD3 e TD4 de estabelecerem relações de proximidade com seus pares.

TD3 [...] já tive professor que me desmotivaram bastante. Principalmente uma coisa bem pontual minha, eu fiz doutorado e eu tenho toda uma história para estar na educação básica agora e pela sociedade ou o meio acadêmico espera que professor doutores não fiquem na rede estadual [...] Muitos colegas quando descobriram, eles me desmotivavam ao invés de falar ‘nossa que legal, que bom que a gente vê professor /que fazem pós-graduação e vem trabalhar na rede básica de ensino, talvez isso pode ajudar’. Eu ouvia o contrário ‘nossa, que que você está fazendo aqui’ [...]

TD2 [...] eu não entro em contato com eles [...] então eu já não era muito de sala de professor, imagina um lugar que eu chego e não conheço ninguém. Imagina um antissocial que não gosta de brincadeira com professor [...] me incomoda muito isso. E eu não me dou muito... eles não gostam de mim e eu não gosto deles, a verdade é essa. A gente não se dá muito bem não [...]

TD1 [...] teve um ano que a gente pegou firme lá na escola [...] do nono ano ao terceiro colegial, os professores que compunham essas equipes, a gente trabalhou muito sério o material e naquele ano a gente atingiu a nossa meta. Então, funciona. Se a equipe for unida, falar uma mesma língua, um colaborar com o outro, professores colaborarem com o outro, que se o professor cada um fizer de um jeito, os alunos ficam perdidos também, sabe? Então, se todo mundo atuar meio que de um jeito, um jeito combinado entre os professores, a tendência é dar mais certo, sabe? [...]

A partir da fala de TD1, podemos pensar que a atuação coletiva pode sim ser uma forma de resistência frente ao fenômeno aqui estudado. Em seu discurso, o trabalhador docente esclarece com uma postura animada, que às vezes que “deu certo e fez um trabalho legal” foram as situações em que ele conseguiu trabalhar coletivamente com o corpo docente e desenvolver projetos cujo processo de pensamento envolveu o coletivo da escola.

É importante ressaltar que a compreensão da falta dessa formação coletiva demanda uma problematização estrutural. Por que os trabalhadores docentes têm tanta dificuldade em se organizarem enquanto classe?

Podemos pensar na resposta sob um viés de que é um projeto político neoliberal que vai além da classe dos trabalhadores docentes. A música infantil nos faz refletir: “pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não atíça o formigueiro”. A formiga não mais se reconhece como parte do formigueiro. A formiga não entende que o formigueiro é sua força. Da mesma forma, está aí o cerne da questão: a coletividade (o formigueiro) dos trabalhadores docentes (a formiga) não existe ou está extremamente esvaziada, porque há uma dificuldade de se reconhecer enquanto classe, há uma dificuldade de formar a identidade docente. Por que a identidade da classe dos trabalhadores docentes é tão sutil ou mesmo ausente? É o projeto político.

Este tem como base a formação precária das licenciaturas, a desvalorização da profissão devido ao baixo salário e condições precárias de trabalho, esvaziamento da formação específica e autonomia cerceada.

Para o neoliberalismo não é interessante que o trabalhador – seja ele docente ou não -, entenda seu papel, pense sobre sua função, reflita sobre sua importância e sua força social. Todo o sistema de ensino está pautado nessa lógica: a identidade de classe. A classe trabalhadora não se reconhece enquanto classe trabalhadora detentora da força produtiva. Os ideários neoliberais que priorizam o pensar individual, o indivíduo, a atuação singular, dificultam ou mesmo impossibilitam a constituição de uma coletividade resistente às suas pressões e imposições. Com a ausência dessa coletividade, com a fragmentação do formigueiro, fica ainda mais difícil pensar o caminho dos trabalhadores docentes por eles próprios – “intensificando a alienação do trabalho do professor”. (NASCIMENTO *et. al.* 2019; BATISTA & ORSO, 2015; COSTA, 2009).

A partir da fala de TD3 sobre o fato de que não foi bem recebida pelos trabalhadores docentes por ter cursado o doutorado, podemos evidenciar que, na verdade, há uma expectativa social para os doutores e isso deve levar o trabalhador docente a sentir que está em um emprego pouco digno de sua formação, podendo culminar em mais sofrimento.

Destacamos a necessidade de ressignificação do papel de uma formação em pós-graduação, de forma que se entenda a necessidade/a importância da pós-graduação na formação dos professores, não os minimizando ou conferindo-lhes desprestígio social por atuarem na rede de ensino básico. Grande parte dos trabalhadores docentes no início de suas carreiras desconhece assuntos que permeiam a prática, mas entendemos também que há um interesse muito grande em aprender. Esse interesse “levanta questões que perpassam questões aprendidas na graduação” (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 61) e a pós-graduação nas áreas de ensino e/ou educação podem oferecer subsídios para saná-los.

Concordamos com Rosotti e Pereira (2021, p. 195), ao entendermos “a coletividade dos trabalhadores docentes enquanto possibilidade de resistência na docência, isto é, como um caminho para avançar contra a organização social do trabalho no modo de produção capitalista”. A coletividade

dos trabalhadores docentes pressupõe compromisso com o trabalho no sentido do desenvolvimento da atividade não alienada.

Essa resistência, como pontua Dermeval Saviani (2019), se faz imprescindível enquanto instrumento de luta contra o “obscurantismo beligerante”, como “estratégia de luta por uma escola livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado” (idem, p. 05). Para o autor, a resistência ativa implica em dois relevantes aspectos: “a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas”.

5.2.2.3. A (não) autonomia docente e condições estruturais/concretas de trabalho.

Nesse mesmo sentido, na defesa de que os ideários neoliberais incutem nos trabalhadores docentes a realidade do trabalho como ação individual, estes mesmos ideários incutem na formação do sujeito o pressuposto de que a autonomia existe e deve existir, porém com cautela e sob outras formas. Em sua fala, TD1, deixa claro que não concorda com a autonomia docente, entende como algo que não deveria existir, porém há uma confusão com a liberdade de cátedra ou mesmo a necessidade de um currículo:

[...] muitos professor [...] optam por trabalhar da maneira que bem entende, mas não deveria. O estado fornece um material que é bem feito, na verdade, poderia ser melhor, mas já é bem feito, bem pensado pelo menos. Tem alguns erros, mas todo material tem mesmo. E se fosse colocado firmemente a ideia de trabalhar aquele conteúdo, se osv[não tivessem] um costume de meio que fazer as coisas por conta própria, talvez desse mais certo, tivéssemos mais resultados. A gente recebe o material e é para usar, mas os professores não querem. Você vê que, dependendo do professor que você conversa com ele não quer estudar não, sabe? E é muito triste isso. E aí fica só enrolando, manda aluno copiar texto sabe, essas coisas. Claro que não vai progredir. Então tipo essa autonomia aí eu não sei até onde ajuda, sabe [...].

Podemos indicar que há uma confusão entre o conceito de autonomia docente e o conceito de liberdade de cátedra. O neoliberalismo formou o pensamento das pessoas para que estas viessem a pensar que a autonomia é uma ação “sem regras” e “sem escrúpulos”. Há uma confusão, sistemática, entre autonomia intelectual e negligência de formação continuada, opção por determinados recursos e necessidade de currículo.

Souza e Petroni (2010, p. 355) construíram um estudo a respeito da “compreensão de educadores de uma escola pública sobre autonomia e em que medida ver-se ou não como autônomo influencia a atividade docente”. Pontuam que é possível afirmar que o trabalhador docente não tem autonomia por dois motivos:

Primeiro, porque na maioria das vezes ele não encontra espaço para exercê-la, tendo que se submeter a imposições internas e externas, cumprir práticas que não correspondem à sua realidade, sem abertura para discuti-las ou refletir sobre elas; e, segundo, por não saber lidar com os espaços de liberdade que lhe são oferecidos, até mesmo por não os reconhecer como tal, ou resistir ou não querer responsabilizar-se por ações que possam gerar mais trabalho ou eventuais conflitos e complicações. A autonomia não seria, dessa forma, uma prática estimulada ou exercida na escola (idem, p. 362).

Além disso, entendemos que as condições concretas de trabalho são extremamente importantes quando falamos da atuação do professor, mas não seriam elas a aparência do fenômeno? Quando se problematiza o fenômeno do sofrimento-adoecimento docente, o esvaziamento do trabalho e desvalorização do professor, um elemento que com frequência é indicado é a remuneração salarial:

TD1 [...] agora o salário é baixo, a remuneração é baixa e isso para mim é indiscutível, se fosse mais alta, se o sistema fosse melhor organizado e os professores tivessem mais estímulo, inclusive de carreira, de salário, enfim, né, segurança no que está fazendo, incentivo, talvez o sistema funcionasse melhor mesmo [...]

TD2 [...] deveria ser melhor, porque poxa vida, né. A hora aula de um inicial, a gente tem as faixas e níveis, mas deve estar em torno de, no nível inicial, em torno de 13/14 reais, muitas vezes com salas superlotadas, muitos alunos, então é ruim. Deveria ser um muito maior, eu acho que o professor tem uma responsabilidade bem grande, trabalha bastante, não é só o tempo em sala de aula. Então se o trabalhador docentes e dedica realmente, ele precisa de um tempo para preparar essas aulas [...]

TD4 [...] olha, renumeração salarial do profissional, do professor, teria que ser a melhor. Porque a gente que dá base para o aluno ir lá prestar um vestibular e seguir a vidinha dele, a profissional. Então tinha que ser a melhor. Na minha opinião uns 10 mil reais, certo? 10 mil reais, quarenta horas. 20 horas, cinco mil estava de bom tamanho. Na minha opinião [...]

Entendemos a importância de todos esses aspectos, obviamente, não os negamos, mas o adoecimento do trabalhador está submetido a existência de outras determinações, que vão além do salário.

Nesse sentido, concordamos com Martins (2018), quando pontua que

sob a égide da mercantilização também da educação, as instituições de ensino encontram-se cada vez mais subjugadas aos modelos de gestão empresarial e aos parâmetros de avaliação externa que centram o olhar no produto com o mais absoluto descaso em relação ao processo e às condições objetivas nas quais ele ocorre, notadamente no que tange ao salário do docente (MARTINS, 2018, p. 138).

Segundo a autora, o enfrentamento do sofrimento do trabalhador docente demanda investimento nos processos de resistência: resistência contra o “sem sentido” do trabalho docente, contra a certificação massificada, contra a quebra dos direitos democráticos e contra a conversão da escola em instituições destinadas à execução acrítica de políticas de interesses burgueses (MARTINS, 2018).

Vemos, então, que a superação dessa realidade de sofrimento-adoecimento está intrinsecamente relacionada a reformulação das condições concretas de trabalho: menor carga horária, menos alunos por sala, maior tempo disponível para reflexão-ação sobre a prática educativa, melhor remuneração, investimento na formação inicial e continuada em prol de uma educação contra hegemônica e destacamos com certa ênfase: a superação dessa realidade prescinde a superação da configuração atual de trabalho.

Além do exposto, é possível afirmar que o ensino de Ciências está fortemente influenciado pelo construtivismo, assim como também, as políticas públicas e o debate educacional acadêmico. “O próprio percurso do ensino de Ciências é marcado pela teoria da mudança conceitual que, posteriormente, perdeu espaço para a perspectiva do perfil conceitual” (COELHO, 2019, p. 163). Dessa forma, partimos do princípio de que o próprio construtivismo e os pensamentos neoliberais estariam relacionados às concepções dos trabalhadores docentes que compreendem de forma superficial a importância do ensino, da escola e de seu trabalho, bem como não também a falta de compreensão da relevância e necessidade da autonomia docente.

Nesse sentido, retornamos a uma indagação que nos surgiu no início desta pesquisa no que se refere a aproximação aos referenciais críticos. As falas de TD2 sobre a importância da alfabetização científica explicita seu alinhamento com perspectivas pedagógicas não críticas:

TD2: *“sempre me motivou que eles precisam aprender como metodologia científica, precisa ter um letramento científico, trabalhar com processos investigativos [...] voltando para as Ciências mesmo,*

na investigação científica e fazer com que o aluno desenvolva uma mentalidade científica, não adianta. Então é necessário que a gente saiba implementar esse letramento científico. ”

Em um trabalho desenvolvido por Coelho, Liporini e Pressato (2021) foram identificados cento e trinta artigos buscando a identificação dos referenciais teóricos e das abordagens pedagógicas que fundamentam as investigações na área do ensino de ciências.

Os autores indicaram, a partir dos dados, “a diversidade dos referenciais teóricos mobilizados pelos pesquisadores do EC e predominância das perspectivas construtivistas e escolanovistas, seguidas por tendências pautadas na abordagem CTS e nas pedagogias multiculturalistas” (COELHO, LIPORINI e PRESSATO, 2021, p. 154) .

Apesar do trabalho ter como objeto a produção acadêmica no âmbito da pesquisa em ensino de ciência, esses dados podem revelar as tendências pedagógicas que norteiam a formação dos trabalhadores docentes nas graduações e que influenciam a composição de suas concepções direcionando sua prática/ação pedagógica. Isso evidencia uma particularidade do ensino de ciências ao que refere as premissas pedagógicas pautada em ideários neoliberais.

Entendemos que perspectivas centradas no interesse e desejo de aprendizado do aluno, em metodologias ativas, na formação pragmática e cotidiana para o mercado de trabalho, que reverenciam a construção de diferentes culturas e conhecimentos desenvolvidos por diferentes grupos e que afirmam a existência de uma ciência imperialista que negligencia a cultura de outros povos, acabam por consolidar um EC contrário ao que a PHC pressupõe (COELHO, LIPORINI e PRESSATO, 2021, p. 159).

Há de se ressaltar que os trabalhadores docentes se apropriam, também, do conhecimento possibilitado pelas relações sociais concretas, isto significa que a vivência da prática na escola – currículo, relação com gestão, seus pares e alunos –, oferece condições que possibilitam a construção de determinadas concepções, muitas vezes, concepções atreladas/que favorecem a implementação dos objetivos do mercado do capital.

“Por se tratar de um espaço de disputa política e ideológica, a falta de debate e de reflexão, principalmente a reflexão crítica de assuntos referentes às dinâmicas, estruturas e composições sociais, dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico” (MAIA, ARAÚJO e SAAB, 2021, p. 03).

A ideologia neoliberal se mostra tão intensamente inculcada nos ideários dos trabalhadores docentes que os mesmos indicam uma certa satisfação perante a políticas que excluem o trabalhador docente do processo de pensamento sobre seu próprio trabalho – a exemplo o Caderno do aluno e/ou as ênfases curriculares das habilidades e direcionamento da prática do trabalhador docente por meio

de instruções do próprio caderno (SILVA; CAMPOS; COELHO, 2019).

Aliado a essa discussão, pensamos também na automatização do trabalho docente. A burocratização do ensino tornou o trabalhador docente um mero reproduzidor daquilo que foi pensado hierarquicamente e sem considerá-lo no processo. O trabalhador docente não mais precisa pensar sobre seu processo de trabalho, não participa de planejamentos sobre sua prática no sentido curricular ou no sentido organizacional, por exemplo. O que se tem são fórmulas/prescrições do que se deve fazer em sala de aula e na escola.

Dessa forma, pode-se afirmar que o “trabalho dos trabalhadores docentes sofre um processo contínuo de desqualificação, resultado, dentre outros fatores, da crescente regulação, tecnicidade e controle a que se encontra submetido” (CONTRERAS, 2002, p. 51). Nesse processo evidencia-se a separação entre o planejar e o agir pedagógicos, o que é constitutivo do processo de proletarização (SILVA, 2019, p. 278).

De acordo com Saviani (2008) o neotecnismo pedagógico é uma tendência hegemônica que defende a tese de que, com os pressupostos da neutralidade científica e os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, reconfigura o processo educativo de forma a torna-lo operacional. “Essa racionalização do trabalho pedagógico decorre da objetivação do trabalho fabril” (2016, p. 02)

A adoção de métodos construtivistas em prol das políticas neoliberais, primazia de habilidades e não mais conteúdos, desarticulação de professores, desestruturação da função social da escola – agora essencialista e apenas formadora para o mercado de trabalho -, está levando o trabalhador docente a perder o sentido de seu próprio trabalho, tornando-se um reproduzidor daquilo que foi e é pensado por terceiros. O que pode ser exemplificado pela adoção dos Cadernos do Aluno na prática do trabalhador docente no Centro de Mídias do Estado de São Paulo (introduzido no contexto da pandemia) que conferiu ao trabalhador docente um caráter apenas de tutor/mediador, “evidenciando a separação entre o planejar e o agir pedagógicos, o que é constitutivo do processo de proletarização” (SILVA, CAMPOS e COELHO, 2019, p. 279).

A situação acima indicada pode ser elucidada e exemplificada com a fala dos quatro trabalhadores docentes participantes quando, em momentos diferentes, pontuam que se deve seguir aquilo que já está posto e já foi pensado:

TD1 [...] eu sigo aquelas próprias situações de aprendizagem que tem lá, [...], mas a gente vai seguindo o próprio roteiro que a apostila já dá, aquilo lá é para facilitar um pouco para você, se não tem que ficar caçando assunto para trazer para aula. E seguindo aquilo já dá bastante certo. Isso

nas apostilas de física. Agora nas apostilas de matemática, não. Eu só sigo aquilo lá mesmo. Abre o caderno, vamos fazendo [...]

TD2 [...] A gente tem o currículo que precisa ser seguido, então as habilidades essenciais que precisa se desenvolver, mas a forma, a metodologia que eu vou adotar, a forma que eu vou ministrar é, eu sempre senti ter autonomia para isso, desde que eu fique dentro daquelas habilidades [...]

TD3 [...] tem que seguir aquele roteiro e tal. Mas isso tem que ser assim mesmo, você tem que fazer de acordo com aquele planejamento, aquela apostila, afinal de contas você tem que seguir [...]

De certa forma, essas premissas intensificam um determinado afastamento do trabalhador docente do processo de pensamento e envolvimento com seu próprio trabalho. De acordo com Costa (2009, p. 10), “todas as características de um trabalho alienado estão presentes no trabalho docente”,

a primeira é o estranhamento, que confere uma relação de exterioridade entre o trabalhador docente o que ele ensina, posto que há uma imposição de currículos, das formas de avaliação do rendimento escolar e das metodologias de ensino, seja por meio de diretrizes e cursos de formação continuada, seja por meio de recursos didáticos como apostilas e jornais. A segunda é o caráter impositivo do trabalho que cada vez mais se converte num verdadeiro sacrifício para o professor, para a obtenção dos proventos necessários a sua sobrevivência, não havendo qualquer possibilidade de ser diferente, enquanto o ele for confrangido a peregrinar, diariamente, de escola em escola para cumprir sua jornada, submeter-se ao desprestígio social, dentro e fora da escola, trabalhar em condições de precariedade e assumir tarefas que se distanciam do ensino e da aprendizagem. O terceiro aspecto consiste na separação entre produtor e produto. Isso ocorre, especialmente, em situações em que trabalhadores docentes lecionam em instituições privadas de ensino, nas quais ele é uma fonte de lucros para outrem. O último aspecto é a auto alienação, que concorre para a desumanização do trabalhador. Esse é o mais violento de todos os aspectos. Os seres humanos submetidos à alienação, mesmo vivendo o sofrimento no trabalho, os desgastes físicos e mentais, ainda assim, permanecem em relações de trabalho destrutivas até esgotarem os limites de sua força e/ou serem descartados pelo capital (COSTA, 2019, p. 10-11)

Destacamos, por fim, a relação estranhada entre trabalhadores docentes e alunos na escola: os primeiros passam a não reconhecerem os alunos como “matéria-prima” de seu trabalho, e os alunos, a não reconhecerem os trabalhadores docentes como mediadores entre eles e o conhecimento (SILVA, 2019, p. 279).

5.2.2.4. O trabalho no capitalismo e o adoecimento do ser social atrelado à desumanização, ao sofrimento e à alienação.

Em diversos momentos das entrevistas, houve indicação de uma compreensão de que o trabalho docente é difícil e desafiante, ao haver referência aos aspectos relacionados, por exemplo: a convivência com os alunos, com os professores, a questão salarial, o entendimento dos pais sobre o que é a escola e o trabalho do professor, a inserção do ensino híbrido e da tecnologia, o maior “controle” das diretorias de ensino entre outros:

TD1 “[...] é um desafio de manter eles sempre motivados [...] sobra para a escola, fazer esse papel aí de convencimento para o aluno, que ele precisa se comportar para poder aprender porque só a educação vai libertar ele no futuro. É muito difícil [...] agora, eu sinto que não é todo mundo que entende isso [a importância do ensino escolar] e isso é bastante triste. É um grande desafio para nós [...]

TD3: “[...] eu perdi [...] E depois dos problemas de saúde que eu tive eu acho que também não vale mais a pena não. A minha intenção nunca foi sobreviver com aula, apesar que ajuda, né. Mas eu acho que está muito... eu acho que está muito vigilância [...]

TD4: [...] você não quer estudar? Ninguém está de obrigando. Se seus pais estão de obrigando, fala para eles virem conversar comigo. Eu vou falar, seu filho não gosta de estudar, ele de repente gosta de campo, de enxada, de montar uma casa’. Ué. Se o sistema que está o errado o v que vai ter que ficar ali como depósito de criança, de adolescente que não quer ficar ali com você? É difícil né? [...]

O trabalho no capitalismo ressignificou-se de tal forma que, hoje – e talvez, sempre -, ele é visto como árduo, dificultoso e no sentido mais literal possível ‘trabalhoso’: aquilo que dá trabalho e/ou causa fadiga. Interessantemente é uma significação totalmente destoante da concepção de trabalho que assumimos nesta pesquisa, concepção esta atrelada ao trabalho enquanto transformação da natureza e concomitante transformação de si mesmo, transformação esta fundamental para a construção do humano enquanto gênero e sua humanização.

O trabalho alienado e alienante no capitalismo, gerador do sofrimento-adoecimento dos trabalhadores, não é a única forma possível de trabalho. O trabalho do neoliberalismo não é a única possibilidade que nós trabalhadores docentes temos em vista. Essa sociedade em que se adocece trabalhando para angariar fundos para cuidar da saúde após o término do tempo vital de trabalho, não é a nossa única possibilidade. Esse trabalho precarizado é uma estratégia econômica e política do capital,

econômica, porque diminui custos com a força de trabalho, contribuindo assim para o aumento da mais valia; política, porque, ao separar os/as trabalhadores/as por vínculo dentro de um mesmo local (terceirização), ao ativar o temor do desemprego nos/as trabalhadores/as – o que dificulta a possibilidade de contestação, ao pagar salários que mantêm o/a trabalhador/a no limiar da animalidade, sem tempo nem condições objetivas de analisar sua própria vida, com jornadas extensivas e muitas horas desperdiçadas em degradados meios de transportes – o capital obsta as possibilidades de contestação dos/ as trabalhadores/as (SOUZA, 2017,p. 182).

O trabalho – enquanto categoria marxista – não é o trabalho configurado em sua forma atual. Para, então, se pensar na superação dessa configuração, devemos juntamente superar a condição de alienação em que todos estamos, em certo grau, inseridos. A superação da alienação vai além da formação específica dos professores, mas perpassa por ela também. A superação da alienação compreende a formação omnilateral do gênero e essa formação só é possível a partir da mobilização de toda a classe de trabalhadores em prol da suplantação do capitalismo em todos os aspectos. Diante disso, entendemos que o trabalho, sob a lógica do capital, não assume seu caráter humanizador, mas ao contrário, tornou-se instrumento da ideologia burguesa.

6. CONSIDERAÇÕES

Nas palavras de Lênin, citado por Kopnin (1978, p. 52), “não podemos supor que nosso conhecimento é acabado ou imutável, mas entender de que modo o conhecimento impreciso e incompleto se torna mais completo e mais preciso”. Nesse sentido se faz necessário considerar a incompletude da análise aqui exposta, todavia, o objetivo não era a completude, tendo em vista a necessidade de se trabalhar com recortes da realidade (que podem vir a ser possibilidades de compreendê-la).

Ao estabelecer contato com os professores, tanto nos questionários quanto, principalmente, nas entrevistas realizadas, compreendemos que é extremamente necessário que o gênero humano alcance o patamar da emancipação frente a opressão e exploração, ditada pelo trabalho como se configura hoje, para que haja uma possibilidade de superar a realidade que produz-reproduz o sofrimento e adoecimento.

Concluimos, e em consonância com o objetivo desta pesquisa, que há indicativos de manifestação do sofrimento-adoecimento dos trabalhadores docentes respondentes ao questionário e participantes das entrevistas. No mesmo sentido e de acordo com a literatura, esse fenômeno encontra-se intrinsecamente relacionado a realidade de trabalho alienado, submetido ao esvaziamento e precarização determinado, também e atualmente, pelo projeto político neoliberal. Da mesma forma que o trabalho é a reprodução no capitalismo, o trabalho pode ser elemento de transformação do capitalismo. Se o trabalho é alienado, mercadológico, é importante discutir esse tema a partir do marxismo no sentido de como promover a humanização a partir do trabalho, da ação, da atividade que possibilite a formação omnilateral do homem, e nesse processo, o trabalho educativo é aspecto fundante. O diálogo entre a Pedagogia Histórico Crítica, o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural é essencial nesse processo de superação, ao que se refere, por exemplo, a objetivação-apropriação crítica dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade.

Para superação do sofrimento-adoecimento dos professores, particularmente os trabalhadores docentes de Ciências, faz-se necessário não só o afastamento do trabalho alienado, mas sua total extinção e construção de uma nova forma de trabalho.

Essa nova forma de trabalho pressupõe, primordialmente, a construção e existência de um modo de produção socialista, negando e superando as determinações pautadas na primazia de uma classe sobre a outra. Mas essa construção pode ser um processo longo e complexo.

Defendemos a formação inicial e continuada para analisar e enfrentar as determinações das condições dos trabalhadores docentes de Ciências quanto ao sofrimento-adoecimento da classe. A formação de trabalhadores docentes é condição central para o desenvolvimento de outra lógica que

permita a atuação em uma perspectiva crítica, para isso, o trabalhador docente deve ter domínio de determinados conceitos para se construir uma nova forma de olhar o mundo, esta, dialética.

É necessário trazer e fazer a denúncia das relações de poder de uma sociedade de classes e isso não envolve só o reconhecimento e a leitura das múltiplas determinações, mas prever e propor a ação dos educadores passando à compreensão dos inúmeros fatores que permeiam a exploração, o sofrimento e o adoecimento desses trabalhadores e o poder instituído.

Apontamos, ainda, a coletividade enquanto resistência ativa no processo de superação do sofrimento-adoecimento, visto que dado o fenômeno ter sua origem e determinação no âmbito social, apenas a partir da formulação de uma consciência propositiva e coletiva crítica é que será possível ultrapassar o modo de produção exploratório e adoecedor.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos do humor**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, 2018.

ALMEIDA, M. R.; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 155-175, jan./abr. 2014.

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.

ANDRADE, S. V. R.; SANDALO PEREIRA, P. A Coletividade como Possibilidade de Resistência ao Trabalho Abstrato na Docência. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 181-199, 28 abr. 2021.

ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: **Seminário nacional de saúde mental e trabalho**, 2008, São Paulo. Resumos. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>>.

ANTUNES, Ricardo. **ADEUS AO TRABALHO? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. **O mapeamento da Educação Crítica**. In: APPLE, Michael et al. **Educação Crítica: Análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAUJO, M. R. M.; MORAIS, K. R. S. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2017.

ARROYO, M. G. A função social do professor de Ciências. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 40, out./Dez. 1988.

BASTOS, J. A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

BASTOS, J; MORELLI, T. C; FERNANDES, M. Determinação social do processo saúde-doença: conceito para uma nova prática em saúde. **Revista COES em movimento**. Nº 1,2013.

BATISTA, E. L.; ORSO, P. J. Intensificação do trabalho, alienação e emancipação humana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 85–102, 2015.

BORBA, R. C. N.; TEIXEIRA, P. P.; FERNANDES, K. O. B.; BERTAGNA, M.; VALENÇA, C. R.; SOUZA, L. H. P. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio** - ISSN: 1982-1867 - vol. 13, n. 1, p. 153-171, 2020.

BORGES, K. P. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. **Inter-Ação**, Goiânia, v.35, n.1, p.81-99, 2010.

BRAGA, L. S. **A pedagogia histórico-crítica no contexto da história da luta em defesa da educação pública no Brasil**. X Seminário Nacional do HISTEDBR. Unicamp, SP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

BRUM, L. M.; AZAMBUJA, C. R.; REZER, J. F. P.; TEMP, D. S.; CARPILOVSKY, C. K.; LOPES, L. F.; SCHETINGER, M. R. C. Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 1, p. 125-145, mar. /jun.2012

CAMPOS, L.M. L.; DINIZ, R. E da S.; COELHO, L.J.; OLIVEIRA, S. M. G. de.; TEODORO, N.C.; CAMPOS, R.S.P. Indicativos da perspectiva crítica entre professores de Ciências e Biologia. IN: **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de novembro de 2015

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação.** 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, L. J. **Diversidade sexual e Ensino de Ciências: buscando sentidos.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru – SP, 2014.

COELHO, L. J. **Ensino de Ciências fundamentado na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico crítica: indicativos a partir da produção acadêmica.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Á. C. O duplo caráter da alienação no trabalho do professor: o estranhamento em sua relação com o ensino e a alienação de si mesmo. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2009, Águas de Lindóia. **Formação de Trabalhadores docentes e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos.** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009.

COSTA, Á.; NETO, E. F.; SOUZA, G. **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação.** São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

CUNHA, M. B.; PERES, O. M. R.; GIORDAN, M.; AZEVEDO, P. R.; DUNCKE, A. C. P.; BERTOLDO, R. R. Uma metodologia para avaliar as percepções de ciência e tecnologia dos estudantes. In: VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência, 2012.

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico.** Moscóu: Editorial Progreso, 1988

DELLA FONTE, S. S. **Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica.** In: GALVÃO MARSIGLIA, A. C. Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

DINIZ, R. E. S; CAMPOS, L. M. L. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de trabalhadores docentes de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 12, Nº. 26, Jan./Abr, 2020. Disponível em: www.al.sp.gov.br/acervo - acessado em 20/01/2021

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, N. IN: MARTINS, L. M. **A Formação Social da personalidade do professor: Um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N; SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade". **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, 16(2), 4–12, 2019.

DUARTE, Newton. "A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro da História da Educação Brasileira", 2012. Conferência de Abertura do IX Seminário Nacional do HISTEDBR. João Pessoa, 31 de julho de 2012 (disponível no YouTube).

FACCI, M. G. D. F; CUNHA, S. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

FACCI, M. G. D; ESPER, M. B. S. B. Adoecimento e medicalização de professores universitários frente a precarização e intensificação do trabalho. **Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 15, p. 50-78, set./dez., 2020

FERNANDES, M. D. E. **Prefácio**. In: FACCI, M. G. D; URT, S. C. (Orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. 1ª ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2017.

FRANCO, T; DRUCK, G; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, vol. 35, núm. 122, 2010, pp. 229-248

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M., Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

GALBIATTI FILHO, J. A. **Expectativas sobre a formação continuada de professores do ensino superior de universidades públicas e privadas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.** [online]. 2005, vol.31, n.2, pp.189-199, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000

IANNI, O. **A Ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1976.

LAGOA, M. I. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019006, 2019.

LAURELL, Asa Cristina. A saúde-doença como processo social. La salud-enfermedad como proceso social. **Revista Latinoamericana de Salud, México**, 2, 1982.

LAVOURA, T.N; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade

pedagógica histórico-crítica. **Interface** (Botucatu), 2017.

LESSA, S.; TONET, T. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** [online]. 2012, vol.38, n.1, 2012.

MAIA, H. C. A; ARAÚJO, J. G; SAAB, T. B. Escola sem partido: contradições, disputas e sentidos no ensino de geografia. **GEOgraphia**, vol: 23, n. 51, 2021.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais** [tese]. Araraquara (SP): Universidade Estadual Paulista; 2014.

MARQUES, H. J; SANTOS, F. A. Pedagogia Histórico- Crítica e avaliação externa: notas para a elaboração de uma avaliação emancipadora. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N. 35, abr./jun. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019.

MARTINELLI, N. R. B. S; MACKEDANZ, L. F. Abordagens da História da Ciência no Ensino de Ciências. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

MARTINS, L. M. **A Formação Social da personalidade do professor: Um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. **A natureza histórico-social da personalidade**. *Cad. CEDES* [online]. 2004, vol.24, n.62, pp.82-99.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

MARTINS, L. M. **Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias.** In: MENDONÇA, S., SILVA, V. P. e MILLER, S. Marx, Gramsci e Vygotsky. Araraquara: Junqueira e Marin; Marília: Cultura Acadêmica. p.449-474, 2009.

MARTINS, L. M. **Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 5, p. 1, 2013.

MARTINS, L. M. **O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do (a) trabalhador docente(a) em um contexto de fragilização da formação humana.** Cadernos Cemarx, Campinas, SP, n. 11, p. 127–144, 2018.

MARTINS, L.M. **O legado do século XX para a formação de professores.** IN: MARTINS, LM.;DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Vl. I, T 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção os Economistas).

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã:** crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MASLACH, C; JACKSON, S. The measurement of experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, 1981.

MAZZEO, A. C. **Possibilidades Leninianas para uma paidéia comunista.** In:DEO, A.; ROIO, M. D.; MAZZEO, A. C. (org.). Lenin: teoria e prática revolucionária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MEIRA, T. R. M; CARDOSO, J. P; VILELA, A. B. A; AMORIM, C. R; ROCHA, S. V; ANDRADE, A. N; FREIRE, D. S. Percepções de professores sobre trabalho docente e repercussões sobre sua saúde. **Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde**, 27(2), 276–282, 2014.

MELIM, J. I; MORAES, L. C. G. Projeto Neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 198-225, abr. 2021.

MELLO, G.N. **Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 9. ed., 1988.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MONTALVÃO, L. A. Entre o compromisso político e a competência técnica: a “velha” e insolúvel questão da prática docente. **Tecnia**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 83-98, dez. 2016. ISSN 2526-2130. Disponível em: <<http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/47>>.

NASCIMENTO, E. F; MATOS, L. A. L; ZIBETTI, M. L. T. Trabalho docente: valorização ou intensificação e esvaziamento da profissão? **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.53, p.<49-66>, jan./jun. 2019.

NORONHA, M. M. B; ASSUNCAO, A. Á; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trab. educ. saúde** [online]. 2008, vol.6, n.1, pp.65-86.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.** [online]. 2005.

NUNES, E. D. A Doença como Processo Social. In: CANESQUI, Ana Maria (Org.). **Ciência e Saúde para o Ensino Médico**. 1ed. São Paulo: Hucitec, 2000, v., p.217-229.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para psicologia. **Revista Psicologia & Saúde**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEDROSA, E. M. P., LEITE, L. S.; TREVISAN, I. Aspectos epistemológicos dialéticos do ensino das ciências: algumas reflexões. In: **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campinas, SP, 2011.

PELETTI, A. B. **O currículo do município de Cascavel e da região oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.)

PENTEADO, R. Z.; NETO, S. de S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saude soc.** [online]. 2019.

PEREIRA, P. R. S; SILVA, K. N. P. Trabalho docente e ensino de química no ensino médio integral. Educação: **Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 29, n.61/ p. 404-421, 2019.

PETRONI, A. P. P; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**; 22 (2): 355-364, 2010.

PIOVEZAN, P. R.; RI, N. M. D. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, vol. 44, núm. 2, e81355, 2019.

POLTRONIERI, C. N. Mal-estar dos trabalhadores docentes de ciências e matemática no ensino fundamental. R. **Transmutare**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 226-245, jul./dez. 2018.

PRADO JR., C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Versão para eBook: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.

RODRIGUES, J. T. Medicação como única resposta: uma miragem do contemporâneo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 13-22, jan./jun, 2003.

SANTOS, C. S. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas-SP: Armazém do ipê, 2012.

SANTOS, E. C.; AMARAL, W. R. Direito à educação escolar: um campo histórico de/em disputa. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.012020, p.03-22, dez.2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, nº 68, 1999.

SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021050, 2021.

SILVA, M. A. S. **Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2014.

SILVA, M. M.; CAMPOS, L. M. L.; COELHO, L. J. Significações de professores de ciências sobre a realidade de proletarização. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 5, n. 1, p. 277-292, jan./jun.2019.

SILVA, M. S; FREITAS, P. A. L. M; KITAGAWA, A. A. V. **Adoecimento e desvalorização das atividades docentes**. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA), v. 1, p. 102-113, 2018

SILVA, O. G. M. A Silenciosa doença do Professor: Burnout ou Mal-Estar Docente. **Revista Científica Integrada**. São Paulo, v. 1, n. 2, 2011.

SOUZA, A. N; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011

SOUZA, F. V. P. S. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 21, n. 2, p.103-117, 2018.

SOUZA, F. A. Crítica ao financiamento da educação pública no Brasil sob a perspectiva marxista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p.171-182, abr. 2019.

SOUZA, J. F. A. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. MATOS, N. da S. D. de; SOUSA, J.de F.A e SILVA, J.C. (orgs.) **Pedagogia Histórico- Crítica** – revolução e formação de professores. Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

SOUZA, L. A. A. **Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do trabalhador docente**– X Congresso Nacional de Educação – PUCPR, 2011.

SZYMANSKI, H. **Entrevista na Pesquisa Em Educação: A Prática Reflexiva**. Brasília, DF: Liber Livros, 2011.

TORTES, M. V; ALBUQUERGUE, G. S. C; SILVA, M. J. S; PETTERLE, R. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, jan-mar, 2018.

VIAPIANA, V. N; GOMES, R. M; ALBURQUERQUE, G. S. C. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Saúde em Debate**, Volume 42, Nº (spe 4) Páginas 175 – 186. Dez, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, de uma pesquisa científica que está sendo desenvolvida por Mayara Martins da Silva, no curso de Mestrado em Educação para Ciência, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” campus de Bauru, sob a orientação da Prof.^a. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos.

Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, preencha os dados pedidos abaixo, os quais confirmam a veracidade das informações fornecidas. Você receberá uma via deste documento assinada pelo pesquisador que propõe a pesquisa e poderá sanar qualquer dúvida com o pesquisador proponente.

O motivo que nos leva a propor este estudo é identificar e analisar a condição, de sofrimento-adoecimento, dos trabalhadores docentes de Ciências da educação básica. Caso aceite, sua participação será importante para fornecer informações que contribuirão com o motivo anteriormente citado, através deste questionário e entrevista, nos quais serão realizadas questões sobre alguns poucos dados pessoais e questões gerais sobre seu trabalho como professor. Mais de um dia pode ser requisitado para a entrevista (não mais que dois), com o tempo estimado de no máximo 2 horas.

Informamos que, por haver riscos de possível constrangimento, você pode se retirar da pesquisa a qualquer momento, bem como não responder a qualquer questão solicitada sem nenhum tipo de prejuízo à sua pessoa, prevenindo assim situações de desconforto. Além disso, não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação.

Garantimos que os dados coletados pelos questionários e pelas entrevistas serão publicados de forma anônima, ou seja, não será possível sua identificação junto aos dados apresentados

Caso concorde em participar, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo que você receberá uma enquanto a outra será mantida em arquivo pela pesquisadora por cinco anos.

Os resultados da pesquisa serão compartilhados publicamente após a defesa da dissertação, prevista para o ano de 2021.

Título do projeto de pesquisa: **“Trabalhadores docentes de Ciências da educação básica e o contexto de adoecimento e sofrimento na profissão docente”**

Objetivos: **identificar e analisar a condição, de adoecimento e sofrimento, dos trabalhadores docentes de Ciências da educação básica.**

Eu, _____, portador/a do R.G. _____, declaro que concordo em participar deste estudo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/FC, e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br, telefone (14) 3103-9400. Tenho ciência que posso modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade participar do estudo, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____	____/____/____	_____
Assinatura do/a participante	Data	Assinatura do/a pesquisador/a responsável

Pesquisador/a: Mayara Martins da Silva | Telefone: (11) 97998-6803 | E-mail: mayara.martins@unesp.br | **Endereço da Instituição: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa. CEP: 17033-360 – Bauru – SP. E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br, telefone (14) 3103-9400**

APÊNDICE II– QUESTIONÁRIO

Trabalhadores docentes de Ciências e o contexto da profissão

Este questionário faz parte de uma coleta de dados para a dissertação da aluna Mayara Martins, a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Acadêmico em Educação para a Ciência da Unesp de Bauru. Essa pesquisa é orientada pela Prof.^a Dra Luciana Maria Lunardi Campos. Tem por objetivo a análise da condição, de adoecimento e sofrimento, dos trabalhadores docentes de Ciências da educação básica.

*Somente Mayara e a orientadora terão acesso as respostas, que serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, sem identificação do participante.

*Contato: mayara.martins@unesp.br ou martinsmayarasilva@gmail.com

*Endereço de e-mail:

*Caso concorde com o Termo e queira participar da pesquisa, PREENCHA O ESPAÇO ABAIXO COM SEU NOME e RG. Seus dados serão tratados com sigilo e confidencialidade, e só são requeridos aqui como uma assinatura digital. Se desejar receber uma via do Termo, por favor contate a equipe da pesquisa através do e-mail mayara.martins@unesp.br

Assinale:

☐ Declaro estar ciente dos objetivos de pesquisa e concordo em participar.

1. Tempo que ministro aulas na educação básica:

☐ Menos de 1 ano

☐ De 1 a 5 anos

☐ De 5 a 7 anos

☐ De 7 a 15 anos

☐ De 15 a 25 anos

☐ 25 a 35 anos

☐ Mais de 35 anos

☐ Química

☐ Física

Outro:

3. Carga horária semanal de trabalho:

☐ Jornada Reduzida de 12h

☐ Jornada Inicial de 24h

☐ Jornada Básica de 30h

☐ Jornada Integral de 40h

Outro:

2. Disciplina(s) que ministro:

☐ Ciências

☐ Biologia

4. Em quantas escolas trabalha?

☐ Apenas uma

☐ Duas

☐ Três

☐ Quatro ou mais

Outro:

5. Eu me sinto esgotado(a) ao final de um dia de aulas:

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

6. Eu me sinto como se estivesse no meu limite:

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

7. Eu me sinto emocionalmente exausto(a) pelo meu trabalho:

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

8. Trabalhar com muitos alunos me deixa muito estressado(a):

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

9. Eu sinto que trabalho demais:

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

10. Eu me sinto desanimado(a) depois de trabalhar com meus alunos:

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

11. No meu trabalho, lido com os problemas emocionais dos meus alunos:

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

12. Eu sinto que não consigo influenciar positivamente a vida dos meus alunos através do meu trabalho:

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

13. Eu tento me manter distante dos problemas dos meus alunos:

☐ 5 – Sempre

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

15. Eu acho que meu trabalho como trabalhador docente(a) me ensina que a distância emocional é importante:

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

☐ 3- Às vezes

☐ 4 - Muitas vezes

☐ 5 – Sempre

14. Eu sinto que trato alguns dos meus alunos com distanciamento:

☐ 1 – Nunca

☐ 2 - Raramente

16. Comentários adicionais (espaço destinado para contribuições opcionais):

17. Você aceita participar de uma entrevista realizada virtualmente para o aprofundamento de questões? Em caso positivo, escreva abaixo seu contato de preferência:

APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Formação/atuação

- Formação acadêmica (graduação específica, universidade, ano, possível pós-graduação).
- Atuação profissional (tempo, escolas, disciplinas)
- Por que escolheu cursar uma licenciatura?

O trabalho docente

- **O que te motivou/motiva na realização de seu trabalho?**
- Como você avalia a educação, a escola e o trabalho do trabalhador docente na atualidade? E como você acha que a sociedade compreende essas três coisas?
- **O que você vê como aspectos essenciais e necessários ao trabalho do professor?**
- **Quais aspectos você identifica que limitam ou mesmo impedem esse trabalho?**
- **Você tem algum envolvimento com movimentos de professores? Você destacaria alguma contribuição relevante desses movimentos para a profissão docente?**
- O que pensa sobre a autonomia do trabalho docente? Existe ou não existe? É importante? Por quê? – **Você sente que atua em seu trabalho de forma autônoma?** Como essa autonomia se expressa ou por que não se expressa?
- **Como você vê a remuneração salarial? Acredita que o tempo disponível para se dedicar a preparação da prática seja suficiente?**

A relação do participante com seu trabalho

- **De modo geral, como se dá a organização das suas aulas? Por quê? (Escolha e organização de conteúdos, planejamentos, estratégias de ensino escolhidas etc.)**
- **Além dos momentos em sala de aula, você está envolvido em alguma atividade da escola? Algum projeto? Alguma função administrativa?**
- **Alguma experiência que viveu fez pensar em desistir da carreira? Alguma questão com alunos, os trabalhadores docentes ou a própria gestão da escola? Conseguiu resolver? Como?**
- **Como você descreveria sua relação com seus alunos? Qual a importância do trabalhador docente frente aos alunos?**
- **Você tem algum caso de afastamento do trabalho por questões médicas? Se sim, como foi?**
- **Você identificaria alguma condição específica dos trabalhadores docentes de ciências que pode contribuir de alguma forma com a intensificação desses males? Você acha que os trabalhadores docentes de ciências vivenciam algo específico na profissão que marca**

uma desvalorização, uma precarização ou até mesmo uma condição que acarretaria em um adoecimento?

APÊNDICE IV – Comentários adicionais dos trabalhadores docentes em resposta ao questionário

P5: Essa parte da distância emocional é complexa. Acredito que quando estamos juntos. Devo ouvir meus alunos, entender o que eles sentem. As vezes eles só querem desabafar, serem ouvidos. A questão do distanciamento para mim é não ficar remoendo as dores deles depois. Ajudo no que é possível. Mas há coisas que não cabem a mim interferir. E tenho que entender o limite. Mas não deixo de me importar ou me preocupar com eles.

TD13. Não acredito em um processo de ensino e aprendizagem em que o trabalhador docente seja distante emocionalmente de seus alunos.

TD49. Não acho que o distanciamento emocional seja produtivo no processo de ensino e aprendizagem.

P54 Nós não temos tratamento psicológico, complicado ficar se envolvendo muito nós problemas das outras pessoas sejam alunos ou os outros colegas de trabalho porque não sabemos como resolver ou como não nos deixar afetar ainda mais.

P61 [...] procuro um distanciamento da vida dos alunos visando meu próprio bem-estar, porque são muitos problemas e nós trabalhadores docentes não temos como ajudar significativamente. Geralmente são questões de família que nem o conselho tutelar consegue resolver. Porém o distanciamento emocional não significa indiferença e falta de respeito com o aluno [...]

P62. Tenho dificuldades quando sei que o aluno é bandido. Não consigo ter o mesmo envolvimento emocional. Converso, explico matéria, incentivo aos estudos, mas não consigo no fundo gostar dele. Também acabo me distanciando daquele que não demonstra vontade de aprender.

65. É necessário sempre um envolvimento emocional entre trabalhador docente e os alunos pois sem o mínimo de afetividade, a educação se torna mecânica e extremamente técnica o que não condiz com a realidade do aluno. Por estar na adolescência, fase de transição entre a infância e a vida adulta, o "descobrimento" de novos sentimentos, o desenvolvimento e "amadurecimento" emocional são uma constante. Ignorar que o aluno passa por isso e negar nosso papel nessa etapa é no mínimo falta de ética.

APÊNDICE V – Quadro com excertos e indicativos de análise de TD1

Quadro 2: quadro de respostas da entrevista semiestruturada de TD1

FALA DO PROFESSOR	
“Eu era trabalhador docente, apesar de ter o sonho de seguir na carreira acadêmica, com pesquisa e tudo, eu precisava trabalhar. Aí eu comecei a dar aula, gostei de dar aula, apesar de ser um desafio enorme e acabei me envolvendo. Hoje em dia, eu estou bastante envolvido, até o pescoço, na educação e acabei não dando continuidade na carreira acadêmica.”	Questão: percurso de formação. Trabalho enquanto desafio
"Nesse tempo eu mudava direto de opinião, de vontade, de profissão e tal e um dia, em uma aula de física, eu acabei me convencendo ali, eu curtia muito o trabalhador docente achava que as aulas eram superdivertidas, era um show, era interessante assistir, era fácil de entender, via que os outros alunos também curtiam e eu me via ali, fazendo aquele papel ali, no lugar daquele professor. Eu achava que ele ganhava bem e ganhava mesmo. O cara é trabalhador docente de escola particular, escritor de livro, material didático e etc. E aí eu falei, não, eu quero ir atrás e quero ser parecido com ele. Aí eu escolhi fazer licenciatura em física.”	Questão: escolha da carreira. Concepção de professor
“O máximo de escolas que eu trabalhei... na verdade, por muito tempo eu trabalhei nos três turnos. Eu dava aula o dia inteiro, de manhã, de tarde e de noite. É a mesma coisa que ter a jornada super extensa. Em escolas, o máximo que eu peguei foram duas ao mesmo tempo, mas eu dava muita aula particular, o tempo inteiro na rua, correndo para lá e para cá para tentar dar umas aulinhas aqui e ali e tentar ganhar um pouquinho mais.”	Questão: número de escolas. Jornada de trabalho
“O que me motiva é que eu ainda boto fé no ser humano, sabe. No jovem, principalmente no jovem. Nos adultos não muito, mas nos jovens, crianças e adolescentes, muito. Eu vejo muitos colegas trabalhadores docentes que não sentem a mesma coisa e não sei o que eles estão fazendo lá ainda como professores. Como professor, eu sinto isso ainda e eu acho que quando eu parar de sentir isso, estará na hora de eu mudar de ramo, de eu fazer outra coisa. Por enquanto, eu ainda acredito no ser humano. Eu acho que as pessoas, as crianças, os jovens estão ali para serem informadas, lapidadas como uma jóia que pode brilhar muito. E tem que botar fé nisso, tem que ter esperança, tem uns que são mais difíceis, tem outras que nem tanto e nós temos que tentar fazer por onde é tal. Muito cansativo, muito sofrido, mas às vezes dá inclusive nas escolas mais pobres, nós temos vários exemplos de que isso vale a pena e é, nossa, realizador. É um sonho quando acontece. Ver aluno saindo de lugar muito pobre, muito desassistido e entrando em faculdade, se formando, virando pessoa muito decente, importante, trabalhando, ajudando os outros. Fantástico, não tem preço.”	Questão: motivação. Crença no futuro, mas não no presente; Concepção de aluno; Motivação na esperança; Trabalho enquanto desafio; Educação enquanto fator de ascensão social.
“A sensação que se tem é que o entendimento das pessoas sobre isso é muito confuso. Ao mesmo tempo que as pessoas falam que o trabalhador docente tem que ser respeitado, que o imperador do Japão só reverencia os trabalhadores docentes e etc. que os trabalhadores docentes são responsáveis por formar as pessoas mais importantes do país e etc., essa mesma pessoa que fala isso, vira as costas. Alguém critica porque o trabalhador docente está folgado, está recebendo o salário dele, está em casa etc. aí já muda tudo. Essa mesma pessoa que acabou de dizer aquilo, já muda, porque são um bando de folgados etc. Então não dá para entender, eu sinto isso, o povo tá muito confuso, não decide o que quer ne, agora... as pessoas que são lúcidas mesmo, de verdade, reconhecem a importância das escolas, dos professores, da formação e entendem que a única saída do nosso país, que é um país assim, continental, absolutamente importante, muito rico, muito poderoso, a única saída é a educação, só isso vai salvar nosso país dessa miséria toda, dessa desinformação, dessa polarização horrorosa, só a educação. Então, quem entende	Questão: compreensão da sociedade sobre o trabalho do professor. Dualidade de compreensão da sociedade sobre o trabalho do professor; Educação enquanto salvação; Trabalho enquanto desafio: compreensão da sociedade é um desafio para a categoria.

isso, beleza. Agora, eu sinto que não é todo mundo que entende isso e isso é bastante triste. É um grande desafio para nós.”	
“Na escola pública, é mais ainda. A escola precisa estar bem equipada, as coisas precisam estar funcionando, a lousa precisa ser boa. Tem escola que nem a lousa funciona, tem escola que nem tem giz. E mais, outras vergonhas. Chega mês de março e abril, está chegando apostila para os alunos. Já acabou praticamente o primeiro bimestre e o aluno não recebeu o material, por exemplo. Esse tipo de coisa falta muito, faz muita falta. O que mais faz falta? O acompanhamento dos pais. Tem muito pai que acha que a escola é apenas um depósito, manda o filho para lá. Detesto esse termo, mas acabei de deixar escapar. Mas é tipo isso, o pai leva a criança lá e vai tratar de outras coisas, mas não acompanha, não quer saber se o filho está fazendo ou não está fazendo, se ele desrespeitou o professor, se ele foi para a diretoria, se ele foi chamado atenção. Aí liga para os pais para poder passar a diante, para pedir ali uma ajuda e tal, a pessoa também não responde. Então, a questão disciplina é o que mais atrapalha, a pessoa não colabora para a formação do próprio filho. Aí sobra para a escola, fazer esse papel aí de convencimento para o aluno, que ele precisa se comportar para poder aprender porque só a educação vai libertar ele no futuro. É muito difícil. [...] eu vivia falando para os alunos, que eles fazem muita sujeira, jogam lixo não chão e não estão nem aí. Isso é uma coisa tão simples, tão boba de ser resolvida. Simplesmente o ato de jogar o lixo no lixo, de ser limpo, de seguir essa regra. Eu falo para eles, olha, lá no shopping vocês não fazem isso. Não pega um pacote de coisa, come e joga no chão, duvido que vocês fazem isso, vocês não fazem. Sabe por que não faz? Porque o shopping é lindo, ele é todo chic, as pessoas estão olhando, além de ser super limpo, cheiroso e tudo mais. A escola não. A escola é feia, detonada. Então, a escola poderia ser mais bonito e de repente a gente convencê-los, olha a escola é linda igual ao shopping, vamos continuar sendo linda assim. Enfim, para mim eu sempre pensei que o ambiente, o aspecto influencia muito, é pedagógico. O aspecto da escola, se não for algo visual assim, interessante, vai trazer resultado negativo, ele desestimula um aluno. [...] os alunos deitam no chão. Você não tem noção. Eles puxam a carteira e deitam no chão. Põe caderno no chão e faz lição deitado no chão. O aluno da escola pública, ele se recusa a sentar no chão para fazer uma roda de conversa, por exemplo.”	Questão: aspectos essenciais ao trabalho. Condições estruturais da escola; Função social da escola deturbada: escola enquanto depósito; Relação escola e família: papel da família; Educação como anseio de liberdade; Escola do convencimento para o comportamento; Trabalho enquanto desafio; Relação aluno-escola: trabalhador docente sente ausência de pertencimento; Alunos de escola pública x escola particular.
“Eu acho [o sindicato] bastante inoperante. Eles só aparecem de vez em nunca. Por isso, eu acabo não participando. Dá um pouco de desânimo de fazer parte. Que nem partido político também, bem pouco movimentado e aí acaba não dando tanta vontade de ir lá, sei lá, sabe. Mas acho importante, acho muito importante e necessário, porque quando precisa são os únicos que podem fazer alguma coisa pela gente, pelo professor.”	Questão: organização coletiva de professores. Movimento docente inoperante, porém importante.
“É meio parcial isso daí. Muitos trabalhadores docentes fazem isso mesmo. Optam por trabalhar da maneira que bem entende, mas não deveria. O estado fornece um material que é bem feito, na verdade, poderia ser melhor, mas já é bem feito, bem pensado pelo menos. Tem alguns erros, mas todo material tem mesmo. E se fosse colocado firmemente a ideia de trabalhar aquele conteúdo, se os trabalhadores docentes fossem mais sei lá...tivessem menos essa... eu não sei definir isso, mas é um costume de meio que fazer as coisas por conta própria, talvez desse mais certo, tivéssemos mais resultados. A gente recebe o material e é para usar, mas os trabalhadores docentes não querem. Você vê que, dependendo do trabalhador docente que você conversa com ele não quer estudar não, sabe? E é muito triste isso. E aí fica só enrolando, manda aluno copiar texto sabe, essas coisas. Claro que não vai progredir. Então tipo essa autonomia aí eu não sei até onde ajuda, sabe. Claro o trabalhador docente tem que ter o jeito dele de atuar e tudo mais, mas tem algumas coisas que tem que ser obrigatórias. Teve um ano que a gente pegou firme lá na escola X, nem chamava escola X, chamava Y ainda. E a gente, do nono ano ao terceiro colegial, os trabalhadores docentes que compunham essas equipes, a gente trabalhou muito sério o material e naquele ano a gente atingiu a nossa meta. Então,	Questão: vivência da autonomia, atuação de forma autônoma. Concepção de autonomia: enquanto aspecto negativo; Organização de sua prática; Formação continuada; Educação enquanto resultado e progressão; Importância de um currículo (confundida com autonomia); A importância do coletivo;

funciona. Se a equipe for unida, falar uma mesma língua, um colaborar com o outro, trabalhadores docentes colaborarem com o outro, que se o trabalhador docente cada um fizer de um jeito, os alunos ficam perdidos também, sabe? Então, se todo mundo atuar meio que de um jeito, um jeito combinado entre os professores, a tendência é dar mais certo, sabe?”	
“Eu sigo aquelas próprias situações de aprendizagem que tem lá, então eu dou uma ‘estudadinha’ e se é alguma coisa que eu preciso complementar eu levo alguma demonstração extra para fazer ou faço algum desenho diferente para eles anotarem no caderno e tal. Mas a gente vai seguindo o próprio roteiro que a apostila já dá, aquilo lá é para facilitar um pouco para você, se não tem que ficar caçando assunto para trazer para aula. E seguindo aquilo já dá bastante certo. Isso nas apostilas de física. Agora nas apostilas de matemática, não. Eu só sigo aquilo lá mesmo. Abre o caderno, vamos fazendo, vamos calculando, situação por situação e muitas vezes em cada aula a gente fazia um certo número de exercícios, eu dividia um pouco ali, cada aula vou fazer tantos exercícios porque no final sei lá, de 16 aulas vou ter chegado aqui, aí já é um planejamento mais ou menos, sabe. Para ter uma noção de onde eu vou estar quando estiver chegando no final do bimestre e tudo mais.”	Questão: organização da sua prática. Planejamento e pensamento sobre seu trabalho.
“Você não leva esse tempo [de ATPL] para preparar aula, corrigir material, elaborar coisas e tudo mais, não dá. Então..., mas eu entendo que tipo ‘puts’, é bastante complicado estruturar isso numa rede tão grande. Agora o salário é baixo, a remuneração é baixa e isso para mim é indiscutível, se fosse mais alta, se o sistema fosse melhor organizado e os professores tivessem mais estímulo, inclusive de carreira, de salário, enfim, né, segurança no que está fazendo, incentivo, talvez o sistema funcionasse melhor mesmo. Você vê que agora tem muito... a tendência é diminuir os efetivos. Eu não sei os caras vão querer abrir concurso muito cedo e você vê, os professores contratados sofrem muito. E pelo jeito a secretária não está muito preocupada não. Isso é péssimo sabe. Porque o pessoal vai querer desistir, os bons professores vão procurar outros lugares para trabalhar, se quiser continuar professor, sabe. Eu conheço várias pessoas ali do Z que eram também, faziam a mesma coisa que eu, trabalhavam no Z e tinham também um cargo na pública, não demorou muito o Z pegou e falou ‘olha, fica só aqui. A gente paga um pouco melhor para você’. Aí a pessoa exonerou e ficou e está lá. Dá menos aulas, trabalha bastante mas dá menos aulas e ganha tipo muito mais. É isso daí. E aí fala ‘a não, mas aí você está se vendendo’ não sei o que tal. Não, não é isso. A gente quer ter um pouco de conforto mesmo, quer poder ter as coisas. Se o sistema é esse, então que seja. Eu também vou atrás dos meus interesses.”	Questão: tempo de trabalho Jornada de trabalho extra; Extensão da rede de ensino enquanto fator dificultador; Organização e remuneração como fatores essenciais para o funcionamento; Trabalhadores docentes em sofrimento.
“O trabalho do coordenador tem um desafio diferente, porque você fica ali nos bastidores acompanhando o que os professores estão fazendo e... para mim não tem muita novidade não, sabe. Não estou me surpreendendo com a atuação de colegas professores assim não. Que nem eu falei agora, tem professores não quer estudar e fica ali fazendo atividade. Sei lá. Para passar o tempo. Isso daí precisa acabar e estou tentando, devagarzinho, tentando me aproximar, conversar e tentar mudar isso daí. Mas é muito difícil. É muito difícil”	Questão: envolvimento com escola além da sala de aula. Trabalho enquanto desafio, mesmo em outra função; Formação continuada ausente.
“Sempre por causa da remuneração mesmo. Teve uma época que eu tinha saído da escola, eu trabalhei no X por um ano e naquele ano tipo estava razoável, no ano seguinte não continuei lá e a minha renda abaixou muito e eu desanimei muito, porque tipo eu estava com altos projetos em casa, fazer umas reformas, umas melhoradas em casa, enfim. Sei lá, dar uma melhoradinha nas coisas, na vida. E estava vendo, meu, eu nunca vou conseguir fazer isso, porque com o que eu ganho eu só pago as contas e faço compras e boto gasolina no carro para ir trabalhar, está ligado? Eu não posso nem viajar. Meus filhos, minha esposa tem maior sonho de andar de avião, de ir para algum lugar, e eu não posso fazer isso, e ficava nessa e eu falava ‘não, vou mudar de ramo, fazer outra coisa’. E fiquei nessa. Não demorou muito tempo o Z me chamou, alguém me encontrou, uma colega me indicou. As coisas melhoraram um pouco também. Agora estou me sentindo um pouco mais aliviado. Ali, tipo também a equipe é muito boa, as pessoas são muito	Questão: desistência Motivo de desistência; A coletividade e a permanência no trabalho.

acolhedoras, me sinto bem. Como me sinto bem na escola pública, não tem nada do que reclamar dos colegas, nem do ambiente, sempre me dei bem, assim. São poucos os desafetos que eu tenha na rede pública, que é uma rede bem maior também, mas muito pouco mesmo. Mesmo assim a gente contorna de boa. Tem um carinho enorme pelo X, pelos colegas de lá. É assim uma história já... para mim é, sei lá, está marcada na alma.”	
“Ali na escola pública nos últimos anos estava sendo um pouco mais difícil. A gente tem alunos bastante indisciplinados e desassistência deles, a vida deles contribui muito para isso e aí a pessoa sei lá, a pessoa carrega muita marca, muita revolta. E é difícil né. Você está ali querendo trabalhar, ensinar, informar, tem obrigações, tem responsabilidades e na escola é um ambiente para os alunos sociabilizarem, conversarem, interagirem e nem sempre ele tem a maturidade, o entendimento que é um ambiente de respeito, que é para você parar, para você trabalhar, para você se concentrar, fazer o que o trabalhador docente está propondo. Aí eu tinha muito problema com isso. Tinha professor que deixava o aluno, o pessoal jogar truco, conversar, zoar e tal ‘já que a aula não está fluindo, vocês fiquem aí conversando’. Eu não, nunca concordei com isso. Então tinha muito atrito, muita briga. Nossa, demais assim. E claro, tinha vários alunos que me detestavam, sabe? Confesso, tinha vários alunos ali que eu detestava também. Mas eu tinha muito apoio sabe, em contrapartida tinha vários que gostavam de mim e ali eu me apoiava, sempre tive ali os meus apoiadores que me davam respaldo para eu tipo seguir em frente. ” “Tinha suspensão, tinha vezes que chamava para conversar e aí conversava, tinha altas discussões, tinha vezes que eu mesmo revolvía com o aluno, chamava ele de lado, assim, no corredor da escola e ficava conversando. E aí sabe, tentava dar uma melhorada, tinha outros que não tinha conversa, então eu tirava da sala mesmo e daí a coisa esquentava, sabe”	Questão: relação com os alunos. Trabalho com alunos enquanto desafio; Envolvimento com os alunos.
“Eu já me machuquei por estar estressado com o trabalho, já fiquei doente por causa do trabalho, teve uma época que eu vivia ruim da garganta, com a voz rouca, com tosse, com muita dor de cabeça e aí eu faltava direto, eu não aguentava. Levantava cedo e falava ‘hoje não vou’, sabe. ‘Não vou, porque não quero. Não me sinto bem’, ‘vou ter que dar aula naquela sala, eu não quero ver aquele aluno X lá, então eu não vou’. Já me deu crise de pânico no caminho para escola e fui direto para o pronto-socorro, peguei atestado. Várias vezes, não foi uma vez não, foram várias. Já tive palpitação, coração disparar, tremer, sentir fraco, tontura, vista escurecida de tão nervoso de ter que ir, sabe. E aí nunca pedi afastamento, só pedia falta no dia mesmo e no outro dia eu dava um jeito de ir. Eu faltava no máximo um dia. Mas nessa vez que eu me machuquei eu tirei licença mesmo, eu pisei num negócio de ferro quebrado lá que eu estava com muita raiva, me machuquei e me machuquei feio sozinho de tanta raiva que eu estava. E aí eu tive que tirar licença por conta disso. Mas eu me machuquei sozinho por causa de estresse de trabalho, sabe. A raiva da vida naquela época, foi difícil mesmo aquela época. ” “Fui ao médico, nessa mesma época o médico falou ‘não, vai no neurologista, troca uma ideia, toma um negocinho’, eu tomava, como que chama... são, esqueci o nome. É um anti-ansiolítico, eu esqueci o nome, é um super popular aí. E eu tomava esse negócio aí por um tempo e com o tempo eu fui me acalmado também, decidi também ‘não, vou fazer outras coisas’, eu gosto de música e eu falei vou tocar um pouco mais, vou dar um rolê de bike, sei lá, fazer umas coisas aí para ver se eu dou uma melhorada, né. Porque estava demais, eu estava sentindo muito mal nessa época, era uma época que eu estava pensando em desistir, e tipo tudo isso mexeu comigo, depois eu consegui me acalmar. Hoje me sinto calma, assim. A pandemia me deixa doente, mas me sinto melhor do que naquela época, para trabalhar pelo menos.”	Questão: questões médicas. Manifestações físicas e psicológicas oriundas da sua relação com o trabalho; Relação com os alunos e o trabalho; Trabalho enquanto fator de estresse; Resolução: medicalização e tarefas não ligados ao trabalho;
“Olha, eu me dou bem com o computador, para usar o dispositivo aqui e tal. Mas eu acho que tipo o ambiente da casa me atrapalha, eu me desconcentro, imagina. Tem muita acontecendo em casa aí isso me desconcentra. Para mim acho que isso daí é o que pesa mais. Eu até administro legal, mas para outros colegas eu acho que	Questão: o contexto atual de ensino Tecnologia dificultadora

tem outros problemas. Muito professor aí que sofre demais com computador, não consegue entender mesmo, a chamada aqui dá uma travadinha aqui a pessoa já se desespera, um aplicativo não funcionou a pessoa já acha que é o fim do mundo, a internet dá problema a pessoa fica nervosa...”	
Acho, lá no Z por exemplo eles tem quatro aulas de física na semana, no estado só tem duas. Então o tempo de aula, a quantidade de aula influencia mesmo. Quanto mais aulas, melhor dá para explicar mais, dá para explorar mais e seria possível sim encaixar mais coisas, organizar as grades aí para que os professores de Ciências pudessem passar melhor a sua mensagem. Falta professores de Ciências, falta cientista no mercado, cientista bom, porque... ou da área. Aqui tem um monte de biólogo, engenheiro dando aula de física, dando aula de química e o pessoal não manja. Eles pegam porque está precisando, porque a pessoa precisa trabalhar e daí ela dá uma improvisada e tal, mas ela não é da área e aí lá na frente influencia, o aluno não entendeu, o aluno não recebeu o conteúdo devido sabe. Tem isso daí. Acho que é por aí.”	Questão: particularidade dos trabalhadores docentes de Ciências Quantidade de aulas; Necessidade de formação específica para atuação como professor: competência técnica.

APÊNDICE VI: Quadro com excertos e indicativos de análise de TD2

Quadro 3: quadro de respostas da entrevista semiestrutura de TD2

“Eu entrei com esse objetivo ‘ah não tem problema de ser aqui depois eu sigo a carreira acadêmica e quero partir para pesquisa’. Mas aí eu encontrei a Licenciatura, assim né as disciplinas de Licenciatura no meio do caminho e eu vi que realmente gostava muito de dar aula, mais do que eu imaginei, pensava que eu só ia querer fazer pesquisa e trabalho de campo e na verdade eu me via mais voltada para a Licenciatura, acabei gostando bastante quando eu tive a primeira experiência em sala de aulas nas disciplinas específicas do curso, eu gostei, e aí foi. Mesmo assim, eu fui para área de Zoologia, não parti para a área de Educação, ainda insisti. Fui descobrir mais isso no início do doutorado, que eu realmente gostava de dar aula e foi isso. Fui descobrindo fazendo, sabe?”	Questão: escolha da carreira Escolha pela licenciatura
“Gosto muito de trabalhar com a faixa etária, eu gosto de trabalhar com criança nessa faixa etária de sexto a nono ano. Sempre me motivou que eles precisam aprender como metodologia científica, precisa ter um letramento científico, trabalhar com processos investigativos. E o foco para tudo que a gente deseja de mudança e de construção de mundo eu acho que começa aí. Então isso me motiva, sempre estar em contato. Eu gosto bastante de estar em contato com os alunos da descoberta, do contexto da descoberta e Ciências é super legal. Porque a gente tem Ciências no cotidiano, muito no cotidiano do aluno. Então a gente consegue com pouco recurso fazer coisas bem interessantes. E aí quando você vê que os alunos saem supermotivados com uma aula, com um experimento simples, que a gente acha que é simples, mas que na verdade faz toda a diferença para eles, serve como motivação. Então essa questão da transformação, de aplicar coisas simples no mundo deles, assim me motiva bastante, esse é um dos pontos.”	Questão: motivação Relação com os alunos: motivação; A metodologia ativa de Ciências enquanto motivadora: discurso sedutor da pós-modernidade; Concepção de conhecimento científico: âmbito cotidiano e aplicação.
“Então eles, a gente precisa trabalhar o tempo todo para que eles estejam motivados, interessados em aprender. E, assim, eu não vou falar que o ambiente físico não é importante porque é. Óbvio que quando a gente tem recurso a gente consegue trabalhar de uma forma melhor com recurso. Mas não é só isso. Então não adianta nada ter um, por exemplo tem muitos trabalhadores docentes que falam “ter laboratório de Ciências para poder” não adianta nada ter um laboratório se a gente não souber trabalhar todos os passos. Por exemplo, voltando para as Ciências mesmo, na investigação científica e fazer com que o aluno desenvolva uma mentalidade científica, não adianta. Então é necessário que a gente saiba implementar esse letramento científico. Mas também faz falta, né. Quando o trabalhador docente sabe fazer, como elaborar, incentivar os alunos e ter o recurso, ter o ambiente, ajuda bastante. Porque muitas vezes a gente acaba tendo que se virar mesmo, levar do próprio bolso e isso afeta. Nem sempre, as vezes tem uma coisa legal e nem sempre a gente pode fazer. Então eu cito a motivação dos alunos, e esse é um desafio de manter eles sempre motivados, curioso. Um ambiente adequado, mas não só ele sozinho. E acho que essas duas coisas são importantes de termos.”	Questão: aspectos essenciais ao trabalho do professor. Condição estrutural da escola; Importância da formação do trabalhador docente da competência técnica; Trabalho com alunos enquanto desafio.
“Eu não faço parte. Mas eu já participei de movimentos, paralisações. Desde que eu entrei eu aderi a todas as paralisações que tivemos, quando existe algumas passeatas. Na verdade, as passeatas que eu participei não foi só com professores, mas em busca por direitos da educação geral, que envolveu outros setores também, o público universitário. O que eu mais participei foi das paralisações em prol de alguma das pautas que caíram naquela..., mas eu não faço parte do sindicato. Eu acho que são importantes, deveriam contribuir de..., mas por exemplo, eu tenho achado que da nossa profissão, eu geralmente acho eles mais reativos do que ativos. Mas é fundamental a importância, eu sei que sempre que tem uma pauta importante a gente tem o sindicato por trás, ou não, à frente na verdade, tomando a frente, ajudando. Mas em muitas situações eu vejo mais uma reação, então isso... isso nunca me fez	Questão: movimento coletivo de professores Reação do trabalhador docentex ação/atividade do professor; A questão da coletividade dos professores.

participar efetivamente por discordar de alguns pontos, mas é importante. Eu acho que a gente deveria ser mais organizada em relação a isso. ” “Olha, falta de aderência de professores. Aqui mesmo, por exemplo, na escola em que eu estava, poucos faziam parte, poucos aderiram. E há entre os professores conversa colocando em pauta a credibilidade, sabe? Não que eu concorde, mas isso acontece. Então, muita gente que acompanhava, fazia parte, se desmotivou, se decepcionou e deixa de fazer e não participa de mais nada, nenhuma paralisação, não entra no engajamento. Falta isso, um engajamento maior dos docentes. E eu não encontro isso, pelo menos onde eu estou inserida eu não encontro.”	
“A gente está passando agora por um momento que talvez tenha uma revolução no olhar da sociedade. Eu acho que a gente vinha de um período em que as pessoas sempre falam que “ah professor deve ser valorizado”, “trabalhador docente é superimportante”, mas ao mesmo tempo fazem várias críticas que o “ensino é ruim”, “tem muitos professores ruins”, acaba delegando não só o ato de educar, acaba delegando para a escola cuidar, uma coisa em excesso. E agora, com essa questão da pandemia, que os alunos estão passando boa parte do tempo com as famílias e as famílias estão com bastante dificuldade em auxiliar, eu vejo que isso pode contar a nosso favor. Da família perceber, a sociedade perceber o quanto o professor faz diferença, o quanto o professor trabalha para que o sistema educacional melhore, continue. Então eu vejo assim que isso vai ser um divisorzinho de águas. Da sociedade olhar de uma outra maneira, ajudar nas cobranças, ajudar o governo a olhar mais para a escola, investir na escola. Porque se a gente tivesse o investimento melhor, uma estrutura melhor nas escolas, de repente a gente não estivesse a tanto tempo nessa situação. Salas pequenas, sem infraestrutura. Se a gente já tivesse um outro olhar para a educação, a gente já podia estar organizada de uma outra forma nesse momento. Então eu acredito que pode ter uma mudança positiva nesse sentido, da sociedade valorizar mais o nosso sistema educacional público.”	Questão: compreensão da sociedade Função social da escola: escola assistencialista; Pandemia como uma mudança positiva;
“É ruim. É ruim. Deveria ser melhor, porque poxa vida, né. A hora aula de um inicial, a gente tem as faixas e níveis, mas deve estar em torno de, no nível inicial, em torno de 13/14 reais, muitas vezes com salas superlotadas, muitos alunos, então é ruim. Deveria ser um muito maior, eu acho que o trabalhador docente tem uma responsabilidade bem grande, trabalha bastante, não é só o tempo em sala de aula. Então se o trabalhador docentes e dedica realmente, ele precisa de um tempo para preparar essas aulas, muitas vezes o trabalhador docente pega muitas turmas, as turmas são heterogêneas. Então se a gente quiser mesmo levar a sério o que a gente vê na teoria, o que a gente deve fazer, cada turma a gente ministra a aula uma forma, porque nem sempre uma turma... eu não posso ministrar igualzinha, porque os alunos são heterogêneos, mas isso demanda tempo de preparo e tempo de preparo demanda dedicação exclusiva. E a maioria dos trabalhadores docentes do estado, da rede estadual, não tem dedicação exclusiva para rede. Ou ele vai ter dois cargos ou ele vai dar aula na prefeitura e no estado ou ele vai fazer alguma outra coisa. Eu vejo sempre os colegas complementando a renda ou vai vender alguma coisa ou tem dois cargos e aí você não consegue, não consegue se dedicar completamente da forma que deveria. Eu imagino que com salários melhores você poderia só ficar com a rede estadual, não precisava ter.... e isso é um fator que ajudaria muito. Também não é exclusivo, melhorou salário, melhorou tudo. Não. Tem várias outras coisas. Mas que é um dos pontos extremamente importantes, é. Inclusive na manutenção de trabalhadores docentes qualificados. Então trabalhador docente com pós-graduação, com especialidades na área. Eu vejo que com melhores salários, melhores condições de trabalho e salário manteria profissionais qualificados .”	Questão: remuneração A relação carga horária-tempo de dedicação-tempo de estudo-remuneração; Trabalho docente como complementação de renda; Necessidade de qualificação, de formação específica e competência técnica
“Eu sinto que sim. A gente tem o currículo que precisa ser seguido, então as habilidades essenciais que precisa se desenvolver, mas a forma, a metodologia que eu vou adotar, a forma que eu vou ministrar é, eu sempre senti ter autonomia para isso, desde que eu fique dentro daquelas habilidades ou vá além, nunca menos do que o currículo propõe. Mas eu sinto sim autonomia.”	Questão: autonomia Autonomia como liberdade de cátedra; Necessidade de cumprimento das habilidades;

“Os cadernos na minha opinião tem melhorado, desse ano eu dei umas olhadas, estão bem bacanas, eles estão sendo melhorados. Mas eu mesclo, sempre mesclei. Algum uso de pesquisa, livros didáticos que a escola tem, usar a sala de informática para que eles façam pesquisa usando a internet, alguma rede social. Utilizo o caderno também, levo algumas atividades e nos últimos, desde que em 2019 que o currículo paulista foi implementado eu estava tentando, eu estou meio falando no passado porque agora nesse ano fui para a diretoria então eu não estou trabalhando diretamente com os alunos, mas eu estou respondendo baseado em o que eu estava fazendo até o ano passado. Então eu tenho tentado usar a metodologia da investigação científica, então eu sempre levo ou algum experimento ou algumas atividades que eles precisem investigar, fazer alguma investigação, então é bem mesclado, eu sempre mesclei. Mas eu uso também o livro, desculpa, o caderno do aluno.”	Questão: organização das aulas Currículo paulista e habilidade; Prática pedagógica.
“Eu já pensei em desistir quando eu estive em situações que eu não sabia como sair delas, com os alunos. [...] eu tenho uma dificuldade muito grande em trabalhar com o ensino médio. E nesses anos as vezes eu pegava um, dois meses de licença de algum professor e as minhas... quando eu tive vontade de desistir por aluno, foi com o ensino médio. Pelo desrespeito ou por encontrar situações em que naquele momento eu não sabia como ajudar a resolver ou não sabia como resolver. E foram conflitantes aí eu choquei um pouco. De aluno ameaçar as vezes só porque você pediu atenção, coisa assim, mas pontuais. Também já tive muitos professores parceiros de trabalhar como equipe mesmo de você poder ser muito ponta firme de você contar, bolar coisa junto, mas já tive trabalhadores docentes que me desmotivaram bastante. Principalmente uma coisa bem pontual minha, eu fiz doutorado e eu tenho toda uma história para estar na educação básica agora e pelo a sociedade ou o meio acadêmico espera que professores doutores não fiquem na rede estadual. Então eu acho estranho. Eu recebi muito... eu preferia nem contar. Muitos colegas quando descobriram eles me desmotivavam ao invés de falar ‘nossa que legal, que bom que a gente vê trabalhadores docentes que fazem pós-graduação e vem trabalhar na rede básica de ensino, talvez isso pode ajudar’. Eu ouvia o contrário ‘nossa, que que você está fazendo aqui’. Então sempre, sempre não, eu tive algumas situações de ouvir coisas que me doíam muito e eu falava ‘eu não quero mais voltar, eu quero sair porque não encontro acolhimento nesse ambiente’. Eu acho que isso foi o pior para mim, principalmente no primeiro ano, quando eu cheguei, de ouvir coisa assim ‘nossa, você vai ser arrependido’, ‘que que você está fazendo aqui’. Então nessas situações eu pensei em desistir, porque eu tive dificuldade no primeiro momento, como eu vou lidar com isso. Mas aí eu fui aprendendo como lidar com isso e isso deixou de me afetar tanto. Agora cansaço, muitas vezes a gente chega no final do dia com muito cansaço, mas a minha situação era muito diferente, não acumulava cargo, eu não tinha outros tipos de trabalho, era só as minhas turmas. Então eu não tive tempo de pensar em desistir por exaustão, não sei se isso aconteceria ou pode acontecer.”	Questão: desistência Desistência motivada pelo trabalho com alunos mais velhos; A importância da coletividade: aspectos positivos e negativos; A questão da desvalorização da formação; Jornada de trabalho pequena;
“Eu sempre tive uma boa relação com os meus alunos de ensino fundamental. De troca mesmo, de respeito. Eu tenho um balanço muito positivo, eu sinto que os alunos gostavam de mim, tinha respeito mesmo. A minha relação foi sempre assim, uma troca, ‘eu ouço vocês, vocês me ouvem’. Muitas vezes precisava dar bronca, mas muitas vezes também tinha que ouvir o lado dos alunos, a gente sempre fazia acordos no início das aulas, então, assim, ao invés de só colocar regras eu ouvia, sempre ouço o que eles querem, então, como eles preferem fazer, aquilo que era possível a gente entrava em acordo, o que não era possível não era, a gente dialogava de uma forma que eles entendiam, que eles entendiam que não era possível. Então eu acho que isso de sempre ouvir e fazer acordos com eles, falar o que eu quero, ver o que eles querem e a gente chegar em um acordo foi permitindo que estabelecesse uma relação de respeito. Aí quando surgia um problema, sempre era assim, um aluno chegou no meio do ano, do bimestre, chegou um aluno novo e esse aluno vinha de outras regras de outros acordos, as vezes dava uma balançada, surgia um problema até ele entrar na linha. Mas depois de estabelecida a relação nunca tive problemas assim. O que já não acontece com o ensino médio. No ensino médio os tempos que eu fiquei eu já não conseguia lidar assim de uma forma tão boa, porque os alunos, as experiências que eu tive em alguns lugares, os alunos não queriam acordo comigo não, era mais assim	Questão: relação com os alunos Relação de proximidade com os alunos: aspecto motivador

no jeito deles. Então eu fui sempre evitando o ensino médio, mas é isso. No geral, assim sempre gostei bastante da interação, de ouvir muito. Os nossos alunos... eu estava em uma escola de periferia, eles são muito carentes e muitas vezes eles queriam apenas conversar e contar e desabafar alguma coisa, então eu sempre ouvi muito, dava conselho. Tentava ficar o mais próxima da realidade deles.”	
“Era uma coisa que me afastava do ensino médio, além da dificuldade que eu tenho com a faixa etária, o fato de você ter que pegar mais turmas e fica mais cansativo. Então duas aulinhas, você tem que, imagina um professor pegar 32 aulas só de ensino médio, são 16 turmas, é surreal. Para mim 16 turmas é algo que o trabalhador docente não poderia, não deveria fazer isso. Porque não tem como trabalhar de uma forma legal com todas as turmas, considerando a heterogeneidade das turmas, se você tem 16 turmas. Então, realmente é muito cansativo e não concordo que... não deveria ser assim. É bem trabalhoso mesmo. Em Ciências, isso já diminui um pouco porque é metade, então oito turmas para pegar uma carga horária completa, isso pensando em um cargo, oito turmas, ok. Já é metade. Então eu consigo trabalhar melhor, pensar assim.”	Questões: particularidades trabalhadores docentes de Ciências Quantidade de aulas x quantidade de alunos x quantidade de turmas

APÊNDICE VII – Quadro com excertos e indicativos de análise de TD3

Quadro 4: quadro de respostas da entrevista semiestrutura com TD3

“Na verdade, eu sempre gostei de escola, né. Independente de disciplina. Eu sou meio... meus filhos chamam de ‘doente’, né, que eu sou o cara que gosta de escola. [...], mas eu estou desistindo.” “Eu perdi o tesão. E depois dos problemas de saúde que eu tive eu acho que também não vale mais a pena não. A minha intenção nunca foi sobreviver com aula, apesar que ajuda, né. Mas eu acho que está muito... eu acho que está muito vigilância. O trabalhador docente dá aula e aí vai o PCA assistir aula do professor, aí vai não quem assistir aula do professor e aí contrataram mais gente da diretoria de ensino e vai assistir aula do professor, e esse negócio da tecnologia. Até conversei com a minha coordenadora, não tem condição de eu trabalhar com aula gravada, ‘não, mas não é assim que vai acontecer isso’. Mas assim que vai acabar acontecendo, sabe. E eu gosto muito de brincar com os meus alunos de simular alguma situação como se eu fosse falar algum palavrão, as vezes a gente solta uma brincadeira. Com esse negócio de gravar não vai dar certo, sabe. Na minha aula e eu não sei, eu vivi a ditadura militar e não gostei. Não quero isso de novo não.”	Questão: escolha pela licenciatura Problemas de saúde (não relacionados ao trabalho): motivadores da desistência; Trabalho docente enquanto complementação de renda; Motivadores de desistência: vigilância, supervisão e, principalmente, a incorporação da tecnologia ao ensino (ensino híbrido);
“O ensino híbrido só deu uma acelerada na situação. Não sou eu o cara que ficar dando aula em casa on-line. Não é a minha geração. ‘Ah mas tem que se adaptar’. Claro que tem que se adaptar e não é difícil, né. Mas não encaixa sabe, não está encaixando. É.... então eu acho que além disso, muita... não gosto de ser observado. Vocês sabem disso, vocês foram observar as minhas aulas, eu não gosto disso. Fico desconfortável.” “Na verdade, esse negócio de PCN, PCA’s eles já vêm há alguns anos, tu tens assistido aula, mas é uma coisa não muito rotineira. Mas eles vêm, eles até avisam ‘olha, vamos na sua aula hoje’ e tal. Eu não gosto, mas fazer o que. Eu não gosto nem do argumento que eles, ele não, que o sistema da educação, coloca. Eles fazem a parte deles. Eu não me sujeitaria fazer o que eles fazem, mas é a função deles. ‘A gente vai lá para te ajudar’. Não. Eu toda a minha vida dividi a ajuda em duas situações: se a pessoa pedir ajudar ou se você oferecer ajuda e a pessoa aceitar. Ninguém impõe ajuda. Eu não pedi ajuda. E a pessoa entrar na minha sala e falar que está me ajudando é mentira, está me vigiando. Então faz uns cinco anos, seis anos que eu estou vendo que isso está acontecendo, eu não gosto, mas estava meio light. Agora estou percebendo que a coisa vai ficar mais pesada, sabe, vai ficar mais frequente. E eu soube da contratação de outros profissionais, também pela diretoria, parece que cada um fica com cinco escolas para ficar de escola em escola. Então eles vão assistir aula também. Não gostei. Não gostei e achei melhor parar”	Questão: a tecnologia Tecnologia enquanto motivadora da desistência; Resistência a mudança; Vigilância
“Cobrança ficou maior, obviamente. O perfil dos alunos perfil mudou e por mais que eu reclamasse dos meus alunos eu gostava deles. Está mudando o perfil e está ficando uma coisa meio... não ainda, mas eu sei que vai mudar, eu sei que vai virar o paraíso para professor, o aluno que tem mais interesse dos que os meus, que queriam ir ao banheiro, de vez em quando aprontavam lá fora, sabe. Diminui um pouco. Mas eu acho que eu não sou professor para escolar particular, para esse tipo de escola. Eu sou um professor meio cúmplice de aluno não sou muito de ficar batendo continência lá na frente. E eu não gosto disso, não estou gostando”	Questão: escolas que trabalha (tornou-se PEI) Aumento da cobrança: motivador da desistência;
“E de repente para tudo, estou em casa, mandando roteiro. Eu não dei aula online ainda. O ano passado não dei hora inteira, as meninas que estagiaram começaram a dar umas aulas	

online, outras começaram a gravar as aulas. Esse ano o sétimo ano como tem um, em julho outro, o x está dando as aulas, mas não é por muito tempo, ele não vai carregar nas costas por tanto tempo assim. E o pessoal que está com o sexto ano começou a dar aula online também de quarta-feira. Mas é uma coisa assim, eles parando eu tenho que dar continuidade, tudo bem. Porque aí os estagiários me ensinam como eu tenho que fazer e tudo mais. Mas ainda assim, eu tenho mais anos sabe segundo, terceiro. E eu não sei porque é muita coisa. Você tem que preparar a aula, apresentar essa aula, pegar essas notas. Eu não tenho essa habilidade. Eles colocam e já sai em uma planilha não sei o que. Então para mim é muito tempo. Eu começo de manhã e vou até meia-noite, não é justo.”	Mudança e incorporação da tecnologia: desistência; Mudança e sobrecarga de trabalho: aumento de jornada;
“Eu estava em pelo menos duas ou três escolas. Que a gente é meio cigano, principalmente quando não é efetivo.” “Na época eles não tinham inventado essas coisas aí, mas a gente chamava de ACT ou OUFA, essas categorias foi uma invenção para desunir professor, sabe. Que o professor entrava muito na justiça para conseguir ser estável e tal e só existia o ACT, admitido em caráter temporário e o efetivo. E depois eles inventaram essas categorias, cada um tem direito diferente do outro, fizeram essa palhaçada toda. Mas por aí mesmo. Aí a gente tinha que correr para lá e para cá.”	Questão: quantidade de escolas A instabilidade da categoria O; A criação de categorias impacta a construção de uma identidade coletiva;
“O perfil do aluno está mudando, mas é esperado que mude. Que tem assim, tem os alunos que eu chamo de normais, mas começaram a aparecer os alunos que eu sempre temi, tanto que não me aventurei em trabalhar em escola particular, porque tem os alunos que gostam de encher o saco. De dar uma olhadinha no rodapé do livro e depois fica enchendo o saco. É claro que na escola particular é muito mais. Já teve colegas que trabalharam no cursinho, imagina aluno que é candidato a aluno de medicina, que fica cinco anos e não consegue passar e fica perturbando professor. Que muitos assuntos eles sabem bem, mais do que o professor mesmo. E se eles estudam o rodapé do livro, o professor pode cair nessa. Não começou ainda, mas eu já percebi na sala de aula, porque como eu falei, faz muito pouco tempo. Mas nas aulas... ah na aula online, nem sei, universo online aí já percebi. Cara enchendo o saco, sabe. E acontecia muito na minha escola, em todas, no fim do ano. Quando chegava mais ou menos setembro, principalmente no terceiro ano, os pais tiram do particular porque eles vão repetir. E mandava para escola pública para passar. E esses alunos vinham se achando o Einstein. Questionando a aula não sei o que, entendeu. Isso eu já esperava a partir de setembro. E ano passado eu percebi um pouquinho antes alunos que não vieram assim para escola pública, mas já percebi certa arrogância que eu não consigo ... e você tem que ter paciência,”	Questão: aspectos essenciais ao trabalho do professor. Concepção de aluno.
“Isso é um outro problema que eu tenho. Eu sou muito antissocial e eu não sou de sala de professores. Então eu não entro em contato com eles.” “Então eu já não era muito de sala de professor, imagina um lugar que eu chego e não conheço ninguém. Imagina um antissocial que não gosta de brincadeira com professor.” “Me incomoda muito isso. E eu não me dou muito... eles não gostam de mim e eu não gosto deles, a verdade é essa. A gente não se dá muito bem não. Os outros lá me suportavam esses aí não tem obrigação nenhuma disso.” “De repente estou num lugar, e eu sou muito conservador, isso tem a ver com a idade também, o ser humano não gosta de mudança. E eu saio da escola um dia no outro dia eu volto e eu tenho um grupo professores diferente e um grupo de alunos diferente. E eu falo “o que que eu estou fazendo aqui?”. Ah normal, por exemplo você começou a trabalhar, está em duas escolas, você encontrou os professores, diretor e alunos que você não conhecia e eu passei a minha vida fazendo isso. Um dia eu estava numa cidade num outro dia estava em outra e de repente eu me acomodei naquela escola que dá impressão que eu faço parte daquela escola e eu entro na escola e não vejo aqueles alunos, mudou. Alguns foram embora poucos ficaram, esse ano menos ainda porque muitos foram embora depois e outros vão entrando porque vai mudar mesmo o perfil dos alunos para aqueles que querem mesmo estudar e eu vou me vendo meio estranho naquele meio, sabe? Mudou muito.”	A importância da coletividade e a identidade grupal; A questão dos relacionamentos interpessoais e o sentimento de pertencimento;

“É claro, tem que seguir aquele roteiro e tal. Mas isso tem que ser assim mesmo, você tem que fazer de acordo com aquele planejamento, aquela apostila, afinal de contas você tem que seguir...e, também, se o aluno sai de uma escola e vai para a outra ele não pode cair de paraquedas. Quanto a isso nunca houve uma pressão a respeito disso. Você precisa fazer isso, não. Sempre que tem alguma coisa diferente, especial, a gente é avisada. ‘Essa semana é semana da água e assim, vamos trabalhar isso, isso’. Tudo dentro do currículo. Não tem problema com isso não. Ninguém me barrou, ninguém me forçou, ninguém me fez... aliás, eu tenho muita liberdade para trabalhar, eu não posso reclamar quanto a isso não. Eu só me acho vigiado mesmo.”	Questão: autonomia Autonomia e liberdade de cátedra;
“Não, nunca teve estresse, nunca teve... mesmo porque eu levo meio na brincadeira com os alunos, nunca teve estresse. Aquela a gente estressa momentaneamente, mas falar que isso levei para casa, que chutei cachorro, que eu tive que tomar Rivotril (nem sei o que é isso, mas eu acho bonito esse nome), não, nunca tive esse problema. Encontro alunos na rua, ex-alunos, tenho um monte no Facebook, eu nunca tive um problema mental relacionada a aula, a emprego nenhum, a serviço nenhum. As vezes a gente engole seco, respira fundo e vai em frente, mas nunca que eu me arrependesse, ou que eu pensasse em... sei lá consultar médico, tirar licença por estresse, por.... tem muito colega que tira, né. Vai para o médico, tira licença com neurologista. Sem chance.”	“na brincadeira”
“Uma pena que um cientista, um professor, um pesquisador, um médico falando parece que eles... a sociedade acha que a informação é rede social. E a desvalorização do professor sempre vi isso em todas as escolas e aí também na x. E pais de alunos entrando na escola querendo agredir professor. Não é uma coisa comum, você passou por lá, você viu que não tivemos confrontos com os alunos nem com pais de alunos, mas nestes todos anos eu tenho uma coisa aqui e ali para falar que teve confronto com pais e alunos. Vocês passam, ficam uns meses, um ano vocês só vêm aquela amostra. Mas eu já vi várias vezes pai de aluno querendo agredir professor, ser mal-educado em reunião, chamar atenção do aluno ele vai para casa e chama o pai para ir brigar para escolar invés do pai querer saber o que está acontecendo. Essa é uma desvalorização, tinha que chegar e conversar, vamos ver o que está acontecendo. Então, não só a questão da agressão, é a questão da valorização da educação mesmo. Ainda acho que as nossas escolas atuais de mais de 20 anos para cá, muitos pais encaram como depósito de criança. Muitos pais. ” “A palavra educação é mal-usada no português. Ele vai para escolar aprender educação. É educação formal. A educação mesmo de comportamento é de casa. ” “Não, a escola não tem que educar. Os pais têm que ensinar educação do dia a dia ali. O que a gente tem que ensinar é formação acadêmica e não ficar tendo que cuidar do filho da pessoa e depois levar bronca porque não fez direito.”	Desvalorização do trabalho do professor: relação com a família; Concepção de escola pela sociedade: depósito; Escola do conhecimento x escola assistencialista; Papel do trabalhador docente X papel da família.

APÊNDICE VIII – Quadro com excertos e indicativos de análise de TD4

Quadro 5: quadro de respostas da entrevista semiestrutura com TD4

FALA DO PROFESSOR	INDICATIVO
“Aumenta o número de turmas [ministrar química – por isso prefere matemática], as escolas ficam todas espalhadas para gente conseguir ficar indo em uma, em outra e fica complicado”. “Eu acho que o máximo que peguei ou foram três ou foram quatro escolas, com faculdade, com tudo. Aqui, por exemplo, foram três: duas escolas e uma faculdade.”	Quantidade de escolas
“Eu gosto de dar aula, eu não gosto de ter que educar o filho do outro, isso eu não gosto.” “Eu não gosto de ter que ficar chamando a atenção, como a gente estava conversando logo no início, eu acho que é um estresse enorme para o profissional ter que em sala de aula fica falando ‘fulano, fica quieto’, ‘fulano, cala a boca’, ‘fulano’. E o aluno chegar e não ter respeito pelo profissional, não ter respeito pelo professor, não ter respeito. E agredir, falar, muitas vezes até erguer a mão para bater no profissional. Eu acho isso muito errado. E isso cansa. Isso cansa muito.” “Agora o trabalhador docente que está voltando, “nossa, ter que voltar para sala de aula, enfrentar esses alunos sem educação”. Como falei para você, estão indo poucos alunos para a sala de aula, cinco, três, dois, no máximo sete que está indo, eu dei aula segunda-feira e foi para sete. Concluindo, não tem problema de falta de educação, não tem problema de falta de respeito, por quê? Porque eu não tenho um palhaço e não tem plateia para o palhaço fazer o circo, então a gente consegue trabalhar. Infelizmente é essa a educação do nosso país.” “Falei para aluna ‘fulana, será que’, nem lembro o nome da menina, ‘será que dá para você falar um pouquinho mais baixo?’ A menina chegou para mim e falou assim ‘a professora, vou te pegar no final da aula’ e eu falei assim ‘tá bom, só que você só tem dez minutos para me pegar, certo? Porque eu fico dez minutos no ponto de ônibus então você só tem dez minutos. Saiba você se você erguer a mão para me bater, você vai apanhar também. Porque eu não vou ficar que nem um saco de pancada, tomando... apanhando de você. Eu vou reagir, ‘tá’ bom? Então já fique sabendo caso você venha me enfrentar” “Que nem no ano passado eu estava dando aula para uma turma e o aluno começou a querer enfrentar, falei assim ‘ser de luz, me explique ser de luz, o que você está fazendo na escola? Qual é a sua função? Qual é a minha função? Se você não quer estar aqui, ‘meu’ vaza. Vai embora. Você não quer estudar? Ninguém está de obrigando. Se seus pais estão de obrigando, fala para eles virem conversar comigo. Eu vou falar, seu filho não gosta de estudar, ele de repente gosta de campo, de enxada, de montar uma casa’. Ué. Se o sistema que está o errado o trabalhador docente vai ter que ficar ali como depósito de criança, de adolescente que não quer ficar ali com você? É difícil né?” “Ah afetar mesmo a parte psicológica, o trabalhador docente sabe... de repente ter aquela, aquele, esse momento ‘ah eu vou ter que voltar de novo?’. Eu não sei nem te explicar se você entende, deve ter um nome na parte da psicologia mas eu não vou saber te explicar. Nossa, eu vou ter que voltar de novo, enfrentar esses alunos sem educação? Ai não, gente, vamos continuar na pandemia, sabe? Que o secretário da educação dê mais aí um semestrinho para gente se preparar psicologicamente para voltar, sabe? É mais esse problema, sabe? Eu acho que é uma ansiedade, uma angústia. Não sei nem te explicar. Aí vai dá... um termo psicológico para isso, algum profissional que deva saber.”	Motivação/aspectos desmotivadores: relação com os alunos; quantidade de alunos por sala; Função da escola enquanto depósito de criança; Angústia e ansiedade a respeito do retorno presencial das aulas
“Tanto é que, na minha opinião, essa pandemia veio de bom grado para o profissional. Porque todos os trabalhadores docentes do estado precisavam parar e trabalhar na casa deles. Se você for ver quantos profissionais, quantos professores, descansaram. Agora tem que que tratar o psicológico do professor, porque, nossa, ter que voltar na sala para aguentar aluno sem educação, isso a gente não tinha. Está aqui, remoto. Quer assistir, assiste. Não quer, meu bem? Problema é teu. Eu já estou formada, certo, se quiser aprender vem atrás, caso	Pandemia enquanto pausa nos conflitos oriundos das relações interpessoais

contrário, não venha. E é assim. A minha opinião em relação a isso e com certeza a opinião de todos”	
“Na verdade, eu acho que tem pai que nem sabe que teve o filho. Por que, por exemplo, nessas buscas ativas, você liga para o pai “seu filho está assistindo a aula?” “ah, não sei”. Gente, você tem filho por caso? Você sabe que... ou não sabe? Então eu acho que eles não estão nem aí. É tipo um depósito de criança, a escola. Eu não tenho com quem deixar esse menor, então esse menor vai para escola, que pelo menos lá tem uma direção, alguém que alimenta, tem alguém que cuida e alguém que seja babá. Agora se ele vai ter respeito ou não, problema é dele, não do profissional. Eu a hora que chamo o pai, ele nem sabe o que está acontecendo. Então fica assim, é um depósito de criança. Que não tem a mínima noção da importância do estudo, isso para alguns. Tem alguns alunos que realmente sabem que é necessário estudar, que é importante estudar, para uma vida melhor.”	Desvalorização do trabalho do professor: relação com a família;
“Os alunos terem muito interesse, muito interesse em assistir a aula, certo, para isso eles teriam que participar mais, porque a diferença quando... quando eu falo isso ‘ah mas tem aluno que não tem interesse’ então o problema é do professor, o problema é do professor. Não, não é. Porque a escola particular, mesmo turma que dou aula de repente no estado e mesma turma que dou aula na particular, escola particular tem mais interesse? Não. O que está errado é o sistema. A escola particular tem mais interesse porque os pais explicaram, o sistema ensinou que eles tem que ir para uma faculdade e uma faculdade estadual, não é uma faculdade particular. Então, falta o interesse. Eles terem vontade e entenderem para que serve. De repente, o que precisaria, com essa pandemia que está acontecendo com esse retorno, de repente, os alunos (se tivessem interesse, também, ne), uma câmera, uma Datashow decente, uma internet decente, que funcione na escola, um quadro melhor que você possa escrever, um quadro branco ou... tirar aqueles quadros de giz que quase mata o profissional, alergia a pele, enfim, tudo ressaca, não, melhora. A sala ser mais arejada, a janela fechar e abrir, não aquela janela que fechou nunca mais abre, se está aberta nunca mais fecha, sabe? Acho que seria isso umas condições melhores... uma sala mais pintada também, porque quem não gosta de chegar em um ambiente, um lugar limpo, pintado e os alunos terem noção que precisa preservar tudo isso. Não é ele chegar com a sala pintada e o outro grudar um chicletes na parede.”	Condições concretas necessárias para o professor: interesse; estrutura do ambiente escolar
“Então, tinha assim, entrava um ano aí quebrava o contrato, entrava no outro ano, quebrava o contrato e assim, entrava, quebrava o contrato e, assim, sempre foi o que aconteceu. Nunca tive nada efetivo, quando eu tive efetivo era na escola particular que eu trabalhei muito tempo em escola particular, mas, também, era aquele negócio: manda quem pode, obedece quem tem juízo...É, na realidade, que nem por exemplo no ano passado, eu comecei em fevereiro do ano passado aí chega dezembro você fica com aquela, que a gente até se encontrou no mercado e a gente estava conversando, será que a gente vai conseguir a aula? Será que a gente vai conseguir a aula? E isso infere a gente, como o trabalhador docente fica bem em férias, me fala? Ao invés de você estar pensando assim ‘vou viajar’ ‘vou curtir a minha vida’, não. ‘Será que vai ter férias?’ ‘será que a gente vai conseguir?’ ‘será que vai ter emprego’ ‘será que a gente vai...’ ‘quando vai ser a atribuição de aula?’, e fica naquele negócio, nervosismo. E fica nisso, vai ter, não vai ter. Aí vem janeiro, isso que dezembro, você está ali na, curtindo mas com medo, não pode nem comprar uma bala a mais que pode sair do orçamento, né. Já que já não ganha muito bem, por sinal. Aí chega em janeiro e você fica naquele ‘vai acontecer a atribuição’ ‘quando vai acontecer a atribuição’ e aí acontece a atribuição, você fica em um desespero para pegar logo, para você ter um salário e aí estamos nessa agora, vamos vivendo, chegar dezembro vai ser o mesmo esquema.”	A instabilidade da categoria: trabalho instável, precarizado.
“Acolhimento! ‘Temos que trazer o aluno para o acolhimento’, e o professor?? Onde será, quem será que acolhe o professor? Que se foda, né. Se lasque, né. Quem acolhe professor? Cadê o psicólogo, será que tem? Depois o trabalhador docente começa a fazer aquelas barbaridades, de repente pegar uma espingarda e sair por lá também, aí pronto né. Acolhimento, daí de repente um profissional desses”	Desconsideração sistemática do psicológico do professor

“Sim, mas acho que a gente trabalha de forma autônoma sabe? Tenta selecionar o que é importante aquele ano, primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio na área de Química, por exemplo, e trabalha. Tem uma ementa, em escola, faculdade particular, tem uma ementa para a gente seguir mas as vezes por exemplo você pega alunos que não tem o conhecimento básico, não tem aquele conhecimento, a base mesmo, não tem como ir mais profundo...Então a gente trabalha de forma autônoma sim, com o que dá, com o que tem.”	Concepção de autonomia: seleção de conteúdos nas aulas
“Olha, renumeração salarial do profissional, do professor, teria que ser a melhor. Porque a gente que dá base para o aluno ir lá prestar um vestibular e seguir a vidinha dele, a profissional. Então tinha que ser a melhor. Na minha opinião uns 10 mil reais, certo? 10 mil reais, quarenta horas. 20 horas, cinco mil estava de bom tamanho. Na minha opinião. Ainda, na minha opinião ainda, não para todos, porque tem professor que só por Deus misericordioso, que olha não faz nada, não quer nada e sabe enrolar muito bem.”	Remuneração
“E preparar aula... você acha que tem isso? Preparar aula se você não se formar bem, uma pessoa bem formada com um conhecimento bom, ‘fia’, se lasca, da meia noite as seis você tem livre, ao invés de dormir vai preparar a aula. Não tem essa de preparar aula não.”	Preparação de aula
“Eu tive problema com um aluno, esse diretor não quis fazer nada. Mas eu fiquei tão irritada nesse dia que eu dei um grito com esse diretor, com esse aluno que fez eco na escola. Aí ele tomou uma atitude que eu falei assim ‘ou você toma uma atitude ou vou para a diretoria de ensino’, porque paciência tem limite e o meu esgotou com esse cara, então ‘ou você faz alguma coisa’ ... isso estava o aluno, estava o diretor e se duvidar estava toda a escola ouvindo no meio do corredor. Então tive. Já tive problema com diretor, já tive problema com professor, já tive problema com aluno, já tive problema com vários.”	Conflitos na escola: aluno, professor, gestão
“. E eu falava muito porque começa as sete horas da manhã e ia até meio dia falando, dando aula... primeiro ano, molecadinha querendo aprender mesmo e assim, foi aula dinâmica, então comecei a ficar sem voz. Então eu tive que parar uma semana porque eu estava sem voz. Sabe quando você fala e não sai? Eu tive que parar mesmo aquela semana, tive que parar uma semana para conseguir voltar a voz e quando voltou ainda tiver que ficar me cuidando porque era um problema sério. Essa era um problema de voz, porque se fosse para pensar em problema psicológico, problema de... ih vai longe.”	caso de afastamento do trabalho, por questões médicas
“a gente... eu, de Química, para eu conseguir a aula, eu tenho 32-40 aulas né, sete é ATPC que eles falam que seria 39 né na realidade. Para eu conseguir 32 aulas eu tenho que pegar aonde, quantas escolas?” “Aí o professor de todas as áreas ficam ali e nós? Porque a gente da Ciência, pô, tem um laboratório legal para trabalhar, certo. Podia ter um laboratório legal para trabalhar a escola não tem dinheiro? A escola não tem dinheiro? Mas porra quando notebook foi comprado. Olha esse centro de mídia da onde tiraram dinheiro caramba, tiraram dinheiro da onde? Caiu dinheiro da onde? Do céu? Quantos desvios sofreu. Não ter um laboratório, não tem um reagente, certo. E aí se você for ver nem precisa de muito ne, porque do jeito que os alunos tem muito interesse não precisa ficar fazendo muita reação ali não, certo. Até eles falarem assim ‘opa, nossa que legal!’. Porque gente, Química, eu detesto Física, mas Química, Física, Biologia se pegar o negócio para fazer uma coisa bem feita. Meu deus. Esses alunos vão ficar muito interessados porque o negócio acontece a gente tem a teoria a gente tem a prática, a prática vivendo ali quem não gosta disso? Ver a teoria e a prática andando juntos, porra. Então assim, é desvalorizado? Totalmente. E não é só Ciência.”	Condição específica de precarização do trabalhador docente de Ciências: estrutura física; concepção de teoria e prática

APÊNDICE IX

Tabela 3: Questões que se relacionam aos aspectos indicativos de exaustão, desgaste e cansaço

Aspectos avaliados	% (total de respostas)		
	Pouco	Moderado	Muito
Sente-se esgotado ao final de um dia de aulas	1,52 (1)	45,45 (30)	53,03 (35)
Sente-se como se estivesse no limite	19,70 (13)	50,00 (33)	30,30 (20)
Sente-me emocionalmente exausto pelo trabalho	21,21 (14)	50,00 (33)	28,79 (19)
Trabalhar com muitos alunos, deixa-o muito estressado	16,67 (11)	40,91 (27)	42,42 (28)
Sente que trabalha demais	12,12(8)	36,36 (24)	51,52 (34)
Sente-se desanimado depois de trabalhar com muitos alunos	27,28 (18)	50,00 (33)	22,72 (15)

Tabela 4: Questões que se relacionam aos aspectos indicativos de envolvimento no trabalho e despersonalização

Aspectos avaliados	% (total de respostas)		
	Pouco	Moderado	Muito
Lida com problemas emocionais dos alunos	10,60 (7)	19,70 (13)	69,70 (46)
Não consegue influenciar positivamente a vida dos seus alunos através de seu trabalho	36,36 (24)	37,88 (25)	25,76 (17)
Tenta manter-se distante dos problemas dos alunos	45,45(30)	43,94 (29)	10,61(7)
Trata alguns alunos com distanciamento	68,18 (45)	24,24(16)	7,58 (5)
Trabalho como trabalhador docente(a) ensina que a distância emocional é importante	56,06 (37)	13,64 (9)	30,30 (20)