
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RIO
CLARO/SP**

FRANCISCO GALVÃO DO AMARAL PINTO BARCIELA

**Rio Claro – SP
2025**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RIO
CLARO/SP**

FRANCISCO GALVÃO DO AMARAL PINTO BARCIELA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

**Rio Claro – SP
2025**

B243t

Barciela, Francisco Galvão do Amaral Pinto

Trabalho docente e adoecimento : um estudo com professores da rede pública municipal de Rio Claro/SP / Francisco Galvão do Amaral Pinto Barciela. -- Rio Claro, 2025

121 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

1. educação. 2. escola. 3. professor. 4. adoecimento. 5. saúde. I. Título.

Impacto potencial desta pesquisa

O impacto potencial dessa pesquisa pode ser observado no fato de ser a primeira vez que se pesquisa o adoecimento docente na rede municipal de Rio Claro/SP, proporcionando reflexões sobre o problema e evidenciando a questão e sobre os sujeitos que sofrem com ela, bem como buscar caminhos para resolvê-lo.

Potential impact of this research

The potential impact of this research can be observed in the fact that it is the first time that teacher illness has been researched in the municipal system of Rio Claro/SP, providing reflections on the problem and highlighting the issue and the subjects who suffer from it, as well as seeking ways to solve it.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP**

AUTOR: FRANCISCO GALVÃO DO AMARAL PINTO BARCIELA

ORIENTADOR: JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela
Comissão Examinadora:



Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. EDUARDO PINTO E SILVA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 30 de junho de 2025

À burguesia e seu Estado,
sem vocês este estudo não seria possível

Agradeço,

Às camaradas do Coletivo Servidores em Luta – Oposição sindical dos servidores municipais de Rio Claro, que compartilham da vontade de modificar o mundo começando por nossos locais de trabalho;

Ao bonde do mestrado, pela parceria, prontidão em ajudar e pelas trocas no período de pós-graduação que passamos, possibilitando ver que ao sofrermos juntos sofremos menos;

Ao grupo de estudos da Pedagogia Histórico Crítica - Gabriel Bairro, José Vitor, Ana Cecília Rodrigues e demais, que contribuíram com discussões e reflexões expressadas aqui;

À amiga e camarada Luciane, por não abrir mão do compromisso político, da firmeza teórica e da decência quando o mais fácil seria fazer coro com a socialdemocracia, a pequena-burguesia em busca de um lugar no céu e com o comunismo de boutique;

Aos antigos camaradas de Intersindical – instrumento de luta e organização da classe trabalhadora, que me apresentaram a temática do adoecimento de trabalhadores pelas lentes da classe trabalhadora e que sem eles o objeto de estudo com certeza não seria esse;

Ao meu orientador Aragão, que abriu as portas sem nenhuma resistência para a pesquisa de um tema não trabalhado na Unesp Rio Claro;

À Paola, por ser meu porto seguro, me escutar nos momentos de inquietação, por ser minha revisora, auxiliar de pesquisa e companheira de vida;

À Maria Flor, minha parceirinha de seis anos, uma menina maravilhosa que me ajuda a caminhar.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001”.

*Peste bubônica, câncer, pneumonia
raiva, rubéola, tuberculose, anemia
rancor, cisticercose, caxumba, difteria
encefalite, faringite, gripe, leucemia
(Titãs – O pulso)*

Resumo

Os problemas de saúde são intrínsecos à humanidade. Desde a dimensão biológica, quando o corpo humano é invadido por minúsculos corpos estranhos e reage com respostas imunológicas, até acidentes durante as atividades diárias que temos que realizar para reproduzir a vida. Porém, o adoecimento não ocorre sob as mesmas condições por toda a nossa história. Qual seria a relação do trabalho escolar com o adoecimento dos professores? Os sujeitos desse processo estabelecem relações entre o trabalho realizado e o adoecimento? O objetivo geral desta pesquisa é compreender a relação entre trabalho e adoecimento dos professores da rede municipal de Rio Claro/SP e para isso realizamos um aprofundamento teórico sobre trabalho docente e função social da escola na sociedade capitalista; analisamos a relação entre adoecimento docente e condições de trabalho; identificamos e analisamos de que forma os professores compreendem o seu próprio processo de adoecimento. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, partindo dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, que utilizou como instrumentos de pesquisa a revisão de literatura, levantamento bibliográfico e aplicação de questionário com os professores da rede municipal de Rio Claro. Chegou-se à conclusão de que o adoecimento docente é um subproduto da função social da escola capitalista e que os professores adoecem conforme aumentam sua jornada de trabalho, independente da faixa etária, faixa salarial, do tempo de rede e etc., embora as especificidades tragam diferenças. Depressão e ansiedade foram as doenças mais encontradas entre os professores.

Palavras-chave: docência; doença; saúde; função social da escola.

Abstract

Health problems are intrinsic to humanity. From the biological dimension, when the human body is invaded by tiny foreign bodies and reacts with immunological responses, to accidents during the daily activities we have to perform to reproduce life. However, illness does not occur under the same conditions throughout our history. What is the relationship between school work and teachers' illness? Do the subjects of this process establish relationships between the work performed and illness? In order to seek to answer these questions, this research aims to understand the relationship between work and illness among teachers in the municipal school system of Rio Claro/SP, identifying and analyzing how teachers understand their own process of illness, carrying out a theoretical deepening on teaching work and the social function of schools in capitalist society. The research will be qualitative in nature, based on the assumptions of historical-dialectical materialism, with a bibliographic survey and application of a questionnaire to teachers in the municipal school system of Rio Claro.

Keywords: teaching; illness; health; social function of schools.

Lista de abreviações e siglas

AVC: Acidente vascular cerebral

AEE: Atendimento educacional especializado

BDTD: Biblioteca digital de teses e dissertações

CID-10: Classificação Internacional de Doenças – 10ª edição

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

CIESP: Centro das indústrias do estado de São Paulo

CNI: Confederação Nacional da Indústria

FIESP: Federação nacional das indústrias do estado de São Paulo

HTPC: Horário de trabalho pedagógico coletivo

OMS: Organização Mundial da Saúde

PEB1: Professor de Educação Básica 1

PEB2: Professor de Educação Básica 2

PNLD: Programa nacional do livro didático

PIB: Produto interno bruto

SENAC: Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Social da Indústria

SME: Secretaria municipal de educação

SPK: *Sozialistisches Patienten Kollektiv* - Coletivo Socialista de Pacientes

TDAH: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

UFG: Universidade Federal de Goiás

UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Lista de gráficos

Gráfico 1: professores adoecidos	60
Gráfico 2: professores que já se afastaram do trabalho	61
Gráfico 3: professores que já se afastaram do trabalho somados aos que fazem ou já fizeram uso de medicamento	62
Gráfico 4: de que sofrem os professores?	64
Gráfico 5: de que sofrem os professores? – por CID-10	66
Gráfico 6: conhece algum professor adoecido?	68
Gráfico 7: conhece algum professor adoecido? Adoecidos e não adoecidos	68
Gráfico 8: mulheres adoecidas	71
Gráfico 9: homens adoecidos	71
Gráfico 10: com filhos	72
Gráfico 11: sem filhos	72
Gráfico 12: professores PEB1	74
Gráfico 13: professores PEB2	74
Gráfico 14: faixa etária	76
Gráfico 15: tempo de rede	77
Gráfico 16: renda familiar	78
Gráfico 17: jornada de trabalho	79
Gráfico 18: formação	80
Gráfico 19: infantil e fundamental	81
Gráfico 20: racial	82
Gráfico 21: o quanto os professores acreditam que o cotidiano escolar interfere no adoecimento	83
Gráfico 22: o quanto os professores adoecidos e não adoecidos acreditam que o cotidiano escolar interfere no adoecimento	84
Gráfico 23: a que os professores atribuem o processo de adoecimento	86
Gráfico 24: fatores que adoecem segundo os professores	88
Gráfico 25: professores que utilizaram formas alternativas de afastamentos	90

Gráfico 26: formas alternativas de afastamento utilizadas pelos professores	91
Gráfico 27: formas alternativas de afastamento por relação trabalhista entre professores adoecidos	91
Gráfico 28: adoecimento de professores efetivos	93
Gráfico 29: adoecimento de professores contratados	93
Gráfico 30: quais providências pode tomar o poder público?	100

SUMÁRIO

1.Introdução.....	8
2. Trabalho docente	13
3. Função social da escola capitalista	23
4. Adoecimento docente.....	40
5. Olhando no espelho: como os professores se veem nesse processo.....	55
6. Conclusão e considerações finais	101
7. Referências bibliográficas	105
8. Apêndice I	115
9. Apêndice II	117

1.Introdução

Os problemas de saúde são intrínsecos à humanidade. Desde a dimensão biológica, quando o corpo humano é invadido por minúsculos corpos estranhos e reage com respostas imunológicas, até acidentes durante as atividades diárias que realizamos para reproduzir a vida. Porém, o adoecimento não ocorre sob as mesmas condições por toda a nossa história. As questões de saúde enfrentadas pela humanidade quando a caça, a pesca e a agricultura para subsistência eram as principais atividades não são as mesmas do período da revolução industrial. Há determinações históricas construídas socialmente e baseadas nas relações de produção de diferentes épocas.

Pesquisas vêm sendo realizadas buscando compreender os porquês do adoecimento na contemporaneidade, se debruçando sobre o processo de diversas categorias de trabalhadores. Por exemplo: sapateiros (Lourenço; Bertani, 2009), bancários (Ribeiro, 1999), metalúrgicos (Tavares; Lima, 2019), enfermeiros (Damiani; Carvalho, 2021), trabalhadores da produção de alumínio (Guinalz, 2007), trabalhadores de curtumes (Rosa, 2021) e professores (Siqueira; Ferreira, 2003) (Zacchi, 2004); (Suzin, 2005). Trabalhos diferenciados, predominantemente braçais ou intelectuais, são passíveis de adoecimento devido as atividades laborais exercidas. Não necessariamente pela atividade em si, mas principalmente pela forma similar de organizar diferentes trabalhos (Ribeiro, 1999). Corroborando a ideia de que não é apenas a atividade em si que adocece, Dejours (1989) descreve como sob as relações capitalistas não adoecem apenas os empregados, mas os trabalhadores em toda sociabilidade, uma vez que adoecem também aqueles que são privados de um emprego adoeceador convencional: os trabalhadores desempregados e do subemprego. Fazer essa consideração inicial é preciso para partirmos do pressuposto de que o adoecimento é um problema que atinge a classe trabalhadora de forma geral, embora aqui tenhamos um objeto de pesquisa específico: os professores.

No início da minha trajetória docente o adoecimento surgiu como uma questão a ser tratada inesperadamente, uma vez que nunca tive a pretensão de pesquisar sobre o tema antes de me tornar professor, mas a realidade do

cotidiano escolar se impôs. Atuando na rede pública municipal de Rio Claro/SP desde 2015, foi possível constatar a quantidade de colegas que se medicavam devido aos transtornos psicológicos. Quanto mais conhecia meus colegas, quanto mais intimidade adquiria, descobria mais e mais colegas adoecidos. Ao conhecer a situação dos professores medicados foi curioso notar os comportamentos padronizados e robotizados e perceber que apesar de doentes continuavam trabalhando.

Em uma pesquisa realizada no ano de 2014 com professores de fundamental 1 em um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, Moreira (2015) nos mostra que 11% dos professores efetivos se afastaram. Ou seja, não temos como objeto de estudo um tema excepcional, que atinge poucos sujeitos, mas sim um tema de relevância e que atinge uma parte considerável dessa categoria de trabalhadores.

Qual seria a relação do trabalho escolar com o adoecimento dos professores? Os sujeitos desse processo estabelecem relações entre o trabalho realizado e o adoecimento? Para buscar responder essas questões, esta pesquisa tem como objetivo compreender a relação entre trabalho e adoecimento dos professores da rede municipal de Rio Claro/SP. Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos consistem em realizar um aprofundamento teórico sobre trabalho docente e função social da escola na sociedade capitalista; analisar a relação entre adoecimento docente e condições de trabalho; identificar e analisar de que forma os professores compreendem o seu próprio processo de adoecimento; e identificar quais subgrupos de professores estão mais suscetíveis ao adoecimento: professores de educação infantil ou ensino fundamental, professores que dobram jornada ou não, homens e mulheres, etc.

Nessa busca, optamos por fazer um estudo de natureza qualitativa, uma vez

que quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados (Godoy, 1995, p.63).

Como instrumentos de pesquisa utilizamos levantamento bibliográfico, revisão de literatura e questionário. O levantamento bibliográfico foi realizado utilizando as teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que nos possibilitou a apropriação do que foi pesquisado e produzido sobre adoecimento docente entre os anos de 2018 e 2023. Foram utilizados os descritores “adoecimento docente OR professor OR professores”.

Com o levantamento bibliográfico, ao analisar 64 pesquisas selecionadas¹, pudemos caracterizar alguns elementos da produção acadêmica sobre o tema. Identificamos que a maioria das pesquisas sobre adoecimento docente se deu na região sudeste, sobretudo no estado de São Paulo. As duas universidades que mais pesquisaram o tema foram a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Ao compararmos com programas de Psicologia e de Saúde, a maior concentração de pesquisas sobre adoecimento docente se deu nos programas de pós-graduação em Educação, com mais da metade dos trabalhos (54,69%). Sobre o método de análise autodeclarado nas pesquisas, o mais encontrado foi o materialismo histórico dialético (12,50%), mas o destaque ficou para os não identificados, visto que quase metade das pesquisas não declarou o método utilizado (48,44%). As mulheres são imensa maioria na autoria das pesquisas sobre adoecimento docente, tanto ao analisar toda a produção selecionada como analisando a produção nos programas de Educação. Na amostra geral as mulheres são responsáveis por 73,40% das autorias, na Educação o número sobe para 77,10%.

A revisão bibliográfica foi realizada com obras clássicas do campo marxista que nos possibilitou embasar a reflexão acerca das relações entre adoecimento docente, trabalho docente, condições de trabalho e escola capitalista.

Partimos dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, enquanto forma de compreensão da realidade social fundamentada na materialidade das

¹ Foram selecionadas pesquisas entre 2018 e 2023 que tratassem do adoecimento docente e que tivessem como público analisado os professores da educação básica de redes públicas brasileiras.

relações humanas. O materialismo histórico-dialético compreende que é na Economia Política que pode ser desvendada a anatomia da sociedade em que vivemos. As formas do Estado e as relações jurídicas não podem explicar as relações humanas tal como elas são e nem podem ser explicadas por si próprias. Tampouco podem ser explicadas por qualquer forma abstrata de espiritualidade humana. A chave para compreender tais fenômenos está nas condições materiais de existência e na sociedade civil, nas diferentes classes sociais. A nossa consciência, a forma com que pensamos, não dá origem ao nosso modo de produção da vida material, é justamente o contrário. A forma com que agimos, pensamos, trabalhamos, nos relacionamos, está fundamentada na forma em que produzimos a vida material, no grau de desenvolvimento das forças produtivas (Marx, 2008).

Para compreender o processo de trabalho e de adoecimento dos professores da rede pública municipal de Rio Claro, foi parte de nosso trajeto analisar a forma que os próprios sujeitos compreendem o adoecimento. Aplicamos um questionário buscando nos situar acerca da realidade enfrentada por esses trabalhadores, sua forma de compreender o processo e suas nuances. O questionário enquanto instrumento de pesquisa nos possibilitará levantar dados dos participantes para atingir nossos objetivos (Gunther, 2003), uma vez que “não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (Yarenko et. al., apud Gunther, 2003, p.1). O questionário, para Gil (2008), tem o “propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (Gil, 2008, p.121). Dentro dos limites da compreensão da categoria profissional com seus próprios processos, uma vez que sabe-se que há “diferença entre o que alguém faz de conta que é e aquilo que ele realmente é, (...) acreditando naquilo que ela diz e imagina sobre si mesma” (Marx; Engels, 2007, p.50), com o questionário buscamos realizar um diálogo com a visão da categoria e nossos pressupostos teóricos.

Devemos levar em consideração que o período a ser aplicado o questionário influencia nos dados obtidos. Bem como nos alerta Gunther (2003), ao afirmar que aplicar um questionário no período de Natal sobre a propensão a

dar esmolas à crianças pobres pode dificultar a legitimidade da pesquisa, a rotina docente é mais intensa nos finais dos trimestres, sendo um período de entrega de relatórios dos alunos, fechamento de diários de classe, notas, entre outros documentos, um período mais estressante para a rotina docente. Logo, realizar a aplicação do questionário no começo, meio ou fim do semestre letivo pode influenciar as respostas.

Os dados obtidos através das perguntas abertas do questionário serão analisados, categorizados e interpretados através da análise de conteúdo, nos referenciando na obra de Bardin (2004) e de Franco (2007).

Logo após a autorização por parte do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), foi enviado ofício à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME) solicitando permissão para a aplicação do questionário com os professores durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Com a aplicação do questionário impresso durante o tempo de HTPC das escolas participaram tanto professores polivalentes como professores especialistas, de Inglês, Educação Física, Artes e Educação Especial. É nesse momento de reunião que se encontram semanalmente a maior quantidade de professores da escola, porém, como a participação é flexível tendo em vista outros compromissos formativos, não foi possível antecipar com precisão a quantidade de professores participantes, o que não necessariamente se mostrou como um problema.

Os questionários seriam aplicados com docentes de oito escolas da rede municipal, selecionadas buscando contemplar a diversidade existente para identificar os subgrupos mais suscetíveis ao adoecimento docente. Foram escolhidas escolas de educação infantil etapa I, educação infantil etapa II, ensino fundamental, centrais, periféricas, grandes, pequenas, tradicionais e recém inauguradas. Como uma das escolas não permitiu que aplicássemos o questionário antes do recesso escolar, optamos por nos limitar às sete escolas que já havíamos aplicado o questionário, julgando que essas já seriam o suficiente para nos proporcionar os dados necessários.

Participaram da pesquisa 105 professores, sendo 99 mulheres e 6 homens com a faixa etária variada, mas com maior incidência de participação

entre aqueles com 30 à 49 anos. Em sua maioria são professores brancos, casados e cristãos - sobretudo católicos, que trabalham mais de 30 horas semanais e possuem renda familiar de mais de quatro salários mínimos (R\$6.200), prevalecendo os que trabalham até 15 anos na rede municipal. Embora tivéssemos a preocupação de contemplar professores de diferentes níveis de ensino, a maioria de professores participantes foi de ensino fundamental. Quanto à formação, a grande maioria dos professores mantém continuidade nos estudos após a formação inicial em licenciatura, com destaque para a especialização *lato sensu*.

Inicialmente, no capítulo sobre trabalho docente, tratamos previamente da categoria trabalho para depois adentrar especificamente no trabalho docente e analisa-lo sob as ferramentas do materialismo histórico dialético, localizando o trabalho do professor como um trabalho imaterial que pode ou não ser produtivo. No capítulo seguinte tratamos primeiramente da função social da escola de forma genérica para depois adentrar na função social específica da escola no modo de produção capitalista. No capítulo sobre adoecimento docente, iniciamos falando sobre diferentes concepções históricas e de classe sobre saúde e doença, tocando na questão do neoliberalismo e seus desdobramentos nas escolas e como essas investidas refletem no adoecimento docente, atrelando o adoecimento à função social da escola capitalista. Com tal aporte teórico, passamos para o momento analítico da pesquisa, com a análise das respostas dos questionários respondidos pelos professores.

2. Trabalho docente

Para melhor compreendermos o processo do adoecimento docente é preciso antes de mais nada definirmos com clareza em que consiste o trabalho docente, qual a sua especificidade. Para isso, para avançarmos no debate sobre trabalho docente é necessário, antes de tudo, definirmos o que é trabalho, esse processo rotineiro, aparentemente banal, porém, bastante profundo.

Para o senso comum, trabalho é a forma de conseguirmos pagar nossas contas e continuarmos vivos, apenas. Mas, trabalho é muito mais que isso,

trabalho é uma categoria histórica e que não se resume a um meio de pagar as contas no fim do mês. O trabalho é o que nos faz humanos, é nossa especificidade que nos difere dos outros seres vivos, bem como a modificação intencional da natureza para suprir nossas necessidades. Vamos por partes.

Seres humanos dos mais diversos locais do planeta possuem diferentes necessidades. Um sujeito no inverno russo necessita produzir abrigos e roupas para suportar o frio e manter-se aquecido. No verão brasileiro, um outro sujeito precisa abrigar-se do calor. Povos originários precisam produzir instrumentos para a pesca e para agricultura. Todos os povos, dos mais distantes lugares do mundo, precisam adaptar a natureza às suas necessidades. Os seres humanos por si só não se adaptam à natureza, necessitam forjá-la às suas necessidades, e o fazem através de uma atividade consciente. Marx e Engels (2007), afirmam que os seres humanos se diferenciam dos carneiros pelo fato de que a consciência humana toma o lugar do instinto humano, ou de que o instinto humano seria um instinto consciente. No mesmo sentido, Engels afirma que

(...) graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. A caça e a pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fição e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação (Engels, 2024, p.11).

Tudo que está a nossa volta é fruto do trabalho. Por meio do trabalho ocorre o plantio de alimentos, a construção de casas, ruas e prédios, a colheita de algodão para mais tarde ser transformado nas roupas que vestiremos, etc. Ele é a essência da humanidade, é o que nos torna humanos. Independente de qual momento histórico, se há humanidade, há trabalho, e se há trabalho, há humanidade. É o trabalho que distingue o animal *homo sapiens* de um humano e que marca a transformação de atividade instintiva em atividade consciente, sendo o trabalho coletivo e sua consequente imersão na cultura que possibilitam que não nos tornemos um Victor de Aveyron ou qualquer outra criança selvagem².

² Victor de Aveyron foi o nome dado à um garoto com hábitos selvagens encontrado por camponeses no sul da França na virada do século XVIII para o XIX. Tendo algo entre 12 e 15 anos, locomovia-se de forma semelhante à um galope e atingia grande velocidade em quadrupedia. Emitia grunhidos e sons estranhos,

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo que modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com a sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (Marx, 2017, p.255-256).

Na citação acima, quando Marx compara abelhas com arquitetos e aranhas com tecelões, se refere ao potencial teleológico que temos de antecipar ações. Para Rego (1994), um chimpanzé pode sozinho utilizar um caixote para apanhar uma banana colocada em um lugar alto, mas ao tentar realizar essa ação na companhia de outros chimpanzés as lutas pela posse do caixote os impedem, o que mostra uma incapacidade de se organizar uma ação coletivamente (Rego, 1994). Se para os demais animais as atividades realizadas são instintivas, relacionadas à realização imediata das necessidades, o trabalho humano rompe com o instinto biológico e torna-se atividade consciente, adquirida e compartilhada com os demais seres humanos. Toda atividade realizada se tornou não apenas uma descoberta de um indivíduo ou de um pequeno grupo, mas sim uma descoberta da humanidade, uma vez que os seres humanos não são seres isolados e sim seres coletivos.

Os conhecimentos adquiridos por um indivíduo tendem a se tornar patrimônio de toda a sociedade. Em mais ou menos tempo, dependendo do caso, eles se generalizam a todos indivíduos. O que era de domínio de apenas uma pessoa torna-se de toda a humanidade (Lessa; Tonet, 2011, p.25).

Da necessidade de cortar algo, juntou-se um pedaço de pedra afiada e um pedaço de madeira e foi descoberto o machado. Ao serem construídos novos machados foi possível analisar que madeiras de diferentes árvores possuíam

cheirando tudo que levava às mãos (Banks-Leite; Galvão, 2000). Victor de Aveyron é um exemplo dentre outras crianças selvagens privadas do convívio com a cultura humana e que foram limitadas a serem *homo sapiens*.

diferentes qualidades e dessa forma ampliou-se e qualificou-se o conhecimento de biologia. Da mesma forma, os diferentes tipos de pedra trouxeram a necessidade de um maior conhecimento desse material. A busca por saberes criou diversas formas de conhecimento, como a mitologia, a religião, a arte, a filosofia, a ciência. Trabalho gerou conhecimento e produziu novas necessidades, tornando-se o elemento central do processo histórico da humanidade.

O trabalho, seja na escravidão antiga, no feudalismo, na escravidão moderna ou em qualquer modo de produzir a vida em determinada sociedade, carrega consigo especificidades. Na contemporaneidade do trabalho capitalista não é diferente. Se o trabalho possui uma primeira conotação positiva, enquanto essência humana, ele adquire particularidades na atual conjuntura histórica que o imputam uma negatividade inexistente no trabalho enquanto pressuposto da humanidade.

O trabalho, essa atividade que nos humaniza, no capitalismo se torna não mais uma forma dos trabalhadores manusearem instrumentos e produzirem a vida, mas no seu contrário, a vida servindo ao trabalho e a máquina manuseando o trabalhador. Dito de outra forma, nas palavras de Marx (2017, p.495), “na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina”. Com a descoberta da maquinaria, a produção capitalista transforma o trabalhador em um autômato, estando os meios de produção prontos para “dominar e sugar a força de trabalho viva” (Marx, 2017, p.495).

Sob o capitalismo, enormes contingentes de trabalhadores são apinhados em fábricas como soldados rasos da indústria, organizados de forma militar, controlados por uma hierarquia de suboficiais e oficiais,

avassalados pela máquina, pelo fiscal, pelo próprio burguês industrial. Esse despotismo é tanto mais mesquinho, mais odioso, mais exasperante, quanto mais abertamente proclama que seu fim último é o lucro.

Quanto menos habilidade e força física o trabalho manual requer, mais a indústria moderna desenvolve-se, mais o trabalho dos homens é desalojado pelo das mulheres e das crianças. Diferenças de sexo e de idade já não têm valor social para a classe operária. Restam apenas instrumentos de trabalho, cujo custo varia em função da idade e do sexo.

Depois de ser suficientemente explorado para que lhe paguem o salário em dinheiro líquido, o operário torna-se presa de outros membros da

burguesia – o proprietário, o comerciante, o penhorista, etc. (Marx; Engels, 2014, p.36).

Agora que compreendemos o trabalho enquanto categoria central e histórica da humanidade e de forma particular no capitalismo, podemos nos dispor a responder a questão: em que consiste o trabalho docente?

Para que qualquer forma de trabalho ocorra, entre elas o trabalho docente, são necessários três elementos: os objetos, seus meios e o trabalho propriamente dito (Marx, 2017, p.256). A terra a ser arada e a água a ser captada podem ser objetos de trabalho ao considerarmos que preexistem antes da interferência humana, bem como o peixe pescado no mar ou a árvore extraída de mata virgem, mas passam a ser considerados matéria-prima quando são “filtrados por um trabalho anterior” (Marx, 2017, p.256), como eucaliptos plantados visando a extração ou peixes de piscicultura³. O objeto de trabalho dos professores são os alunos, que se apresentam como matéria-prima na medida em que precedem de trabalho anterior. Os meios de trabalho são “uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho” (Marx, 2017, p.256). O martelo e a trena são meios de trabalho do pedreiro, o computador é o meio de trabalho do programador, etc. Podemos compreender enquanto meios de trabalho docente a lousa, o giz, o globo terrestre, toda variedade de materiais didáticos, e, mais do que isso, de forma mais ampla, a estrutura física da escola, os automóveis e as ruas que possibilitam os alunos chegarem nas escolas, uma vez que “o processo de trabalho inclui entre seus meios (...) também todas as condições objetivas que, em geral, são necessárias à realização do processo” (Marx, 2017, p.258). Colocados dois dos três pré-requisitos para que ocorra o processo de trabalho docente, vamos ao terceiro: o trabalho propriamente dito.

O trabalho é, segundo Marx (2017, p.242), o ato de colocar em exercício o “conjunto das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo”. Produzir valores de uso é característica precípua do trabalho. É a capacidade que os produtos possuem de satisfazer

³ “Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima” (Marx, 2017, p.256)

necessidades humanas através de suas propriedades, independente se são para a satisfação “do estômago ou da imaginação” (Marx, 2017, p.113). Tal concepção de trabalho vale para todos os trabalhos e para o trabalho docente não é diferente. O valor de uso do trabalho do pipoqueiro é a pipoca que saciará a fome de alguém, do trabalho do faxineiro é a limpeza de determinado local, o valor de uso do professorado é a qualificação da força de trabalho de seus alunos.

O trabalho docente na sociedade capitalista implica na qualificação dos alunos, na força de trabalho “estar em maior ou menor grau desenvolvida para poder ser despendida desse ou daquele modo” (Marx, 2017, p.121-122). Na afirmação sobre o grau de desenvolvimento da força de trabalho, Marx não se refere especificamente ao trabalho dos professores, mas à especificidade de diferentes trabalhos que requerem diferentes níveis de desenvolvimento. Cabe a nós reconhecer o papel dos professores no referido processo.

A força de trabalho, junto aos meios de produção (a matéria-prima e os meios de trabalho), é um dos componentes das forças produtivas utilizados para a produção de mercadorias, componentes fundamentais para a produção na sociedade capitalista (Marx, 2017). Identificar a relevância dos diversos graus de desenvolvimento da força de trabalho significa, por conseguinte, localizar a importância do trabalho docente no desenvolvimento das forças produtivas. Tal processo de desenvolvimento não se dá de forma abstrata, mas de forma concreta, no dia a dia do trabalho escolar.

O trabalho que o professor realiza cotidianamente é o trabalho pedagógico, ação intencional, sistematizada, planejada e com objetivos definidos previamente. O trabalho pedagógico qualifica a força de trabalho a ser utilizada na medida em que se leciona português, matemática, história, geografia, educação física, ciências, enfim, todos os conteúdos contidos nas disciplinas escolares. Porém, para além da superficialidade dos conteúdos oferecidos e que por si só já agregam valor à mercadoria força de trabalho (alunos), há também os conteúdos subjetivos, como a submissão, a consciência cívica, o moralismo, o nacionalismo, saber comandar, a retórica demagoga, entre outras características que Althusser (2012) atribui serem componentes da ideologia dominante. Dito de outra forma, um trabalhador que passou pela escola

e domina minimamente a forma escrita de sua língua possui mais facilidade em ler o letreiro do ônibus e não se perder no caminho do trabalho, conseguirá ler manuais e recados dos chefes, possuirá maior capacidade em fazer contas no estoque e saberá que a cada dois anos ele poderá escolher seus representantes uma vez que na democracia o poder emana do povo. Ainda que possa não ter aprendido nada de português, matemática, história, geografia, ainda que possa ter se apropriado de pouco ou nada de conhecimento científico, com o trabalho pedagógico o aluno aprendeu algo sobre como comportar-se, fazer fila, fazer silêncio, suportar horas sentado ou receber ordens passivamente (Althusser, 2012).

Outro trabalhador, que aprendeu sobre a história da arte, sobre a literatura de diversos países, que vivenciou em laboratórios fenômenos da química e visitou museus e cidades históricas, este também terá mais repertório para determinados postos de trabalho que requerem os tipos de conhecimento que vivenciou na escola (Althusser, 2012). Ambos possuem maior qualificação em sua força de trabalho após passarem pela vida escolar, há mais tempo de trabalho social acumulado neles do que antes de frequentarem as cadeiras da escola. Através do trabalho pedagógico, foram desenvolvidas forças produtivas.

O valor de uso do produto do trabalho docente, que é a força de trabalho dos alunos, se expressará nos postos de trabalho, seja nos empregos formais ou no subemprego, caracterizado pela novas relações trabalhistas como a uberização⁴. O trabalho pedagógico faz com que os trabalhadores tenham mais valor agregado, embora, contraditoriamente, tais relações tenham aparência de desvalorização.

Até o momento nos limitamos à uma dimensão do produto do trabalho docente, o valor de uso, que como vimos consiste na qualificação da força de trabalho dos alunos. Porém, nos alerta Marx (2017), além do valor de uso toda mercadoria⁵ possui uma segunda dimensão, o valor, que é a quantidade de trabalho socialmente necessária contida nela. O valor das mercadorias torna

⁴ O que se chama de “uberização” são novas formas de trabalho capitalista que ocultam a relação entre padrões e trabalhadores em empresas de plataformas digitais como a Uber, iFood, Zé Delivery, 99, etc.

⁵ “O produto do trabalho é, em todas as condições sociais, objetos de uso, mas o produto do trabalho só é transformado em mercadoria numa época histórica determinada de desenvolvimento” (Marx, 2017, 137).

possível trocarmos diferentes valores de uso, possibilita a correspondência entre, como no exemplo de Marx, casaco e linho ou quaisquer valores de uso. O valor de uso refere-se à qualidade, valor refere-se à quantidade. “Lá, trata-se do ‘como’ e do ‘quê’ do trabalho; aqui trata-se de seu ‘quanto’, de sua duração” (Marx, 2017, p.123). Acontece que o valor da mercadoria, diferente do valor de uso, não se expressa por si só em suas propriedades. É necessária uma segunda mercadoria, de outro tipo, para que se expresse o valor através do valor de troca (Marx, 2017). Compreendermos essa dupla face denominada por Marx de “duplo caráter do trabalho representado nas mercadorias” nos possibilita avançar na discussão acerca do valor contido no produto do trabalho docente.

Em seus Manuscritos econômico-filosóficos escritos em 1844 e posteriormente n’O Capital, Marx nos fornece elementos para pensarmos na produção de valor do trabalho docente, bem como na própria constituição do professor enquanto uma mercadoria, uma mercadoria que produz outras mercadorias. No primeiro, constata que “a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da sua produção” (Marx, 2004, p.79) e que

o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Marx, 2004, p.80).

No segundo, continua o raciocínio ao afirmar que

a mesma variação de força produtiva, que aumenta a fertilidade do trabalho e, com isso, a massa dos valores de uso por ele produzida, diminui a grandeza de valor de massa total aumentada ao reduzir a quantidade de tempo de trabalho necessário à sua produção (Marx, 2007, p.123).

Através dessa forma de compreender o processo de trabalho docente, como uma mercadoria que produz outras mercadorias uma vez que o professor coloca sua força de trabalho à venda, é possível constatar que o professor que mais produz mercadorias, ou seja, que possui mais alunos, acaba por se tornar mais pobre quanto mais educa.

Exemplificando, uma professora possui dupla jornada de trabalho, tendo 30 alunos em sua sala de aula pela manhã e 15 alunos no período da tarde. Ela

recebe 20 reais por cada hora de trabalho. Ao dividir a quantia recebida pelo número de alunos, teremos o resultado do valor equivalente em cada aluno em seu respectivo período. A professora receberá por cada aluno da manhã 0,66 reais, enquanto receberá 1,33 reais para cada aluno da tarde. Os alunos da manhã possuem menos valor unitário que os alunos da tarde. Para realizar o mesmo trabalho pedagógico, mas de forma dobrada com o dobro de alunos, a professora receberá metade do que ganha à tarde. Quanto mais o professor produz, quanto mais fértil seu trabalho, mais ele se desvaloriza.

Pode parecer difícil compreender o trabalho docente enquanto produtor de valor ao compararmos com o processo produtivo nas fábricas, na produção de valores de uso materiais. Em um primeiro momento há uma dificuldade em aferir o trabalho docente, uma vez que ele não se mede ou se pesa, não havendo algo palpável como produto. Estes trabalhos são chamados de imateriais ou não materiais, em contraponto aos trabalhos materiais. Podemos classificar dentro do trabalho não material a categoria dos professores, trabalhadores de telemarketing, cientistas, filósofos, pintores, escritores, etc. São trabalhos cujo produto não se pode manusear, medir peso e altura, mas que não deixam de ser trabalho.

No capítulo VI inédito d'O Capital, Marx (1978) chama de “não material” o tipo específico de trabalho que se diferencia do material. O trabalho não material para o autor se distingue em dois tipos. O primeiro é quando a mercadoria existe isoladamente do produtor, ou seja, elas se separam. Este seria o caso de um escritor ou de um pintor onde sua mercadoria pode circular no intervalo entre a produção e o consumo. O segundo tipo de trabalho não material seria aquele em que o produto não é separável do ato da produção, estando imbricados. Neste caso o Marx cita o exemplo de um médico, que no ato de avaliar uma enfermidade, por exemplo, não separa o ato da produção e do consumo (Marx, 1978).

Antunes (2006), ao discorrer sobre o trabalho imaterial se refere a trabalhadores informatizados, trabalhadores da comunicação e também ao setor de serviços. Antunes pontua que com a reestruturação do capital, o trabalho imaterial vem sendo ampliado conforme se amplia a informatização em diversos segmentos do mundo do trabalho. Para ele, o trabalho material e o imaterial não

são concorrentes, pelo contrário, eles são complementares. As duas formas de trabalho encontram-se imbricadas e estão “centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital” (2006, p.162).

Devemos pensar o trabalho imaterial e o material como componentes de um todo. Pouco importa em uma empresa se um trabalhador executa suas tarefas mais com as mãos e outro mais com cabeça, se é engenheiro, diretor, líder ou operário. As diferentes formas de trabalho estão articuladas para um mesmo fim socialmente determinado, que é a valorização do capital e produção de mercadorias (Marx, 1978).

Assim como trabalho material e imaterial, trabalho produtivo e improdutivo também são diferentes componentes de uma totalidade. Para Marx (1978), trabalho improdutivo e produtivo não tem a ver com trabalho útil e inútil, mas com a produtividade ou improdutividade para o movimento do capital. Apenas pode-se considerar trabalho produtivo aquele trabalho que diretamente produza mais-valia, “trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento de sua autovalorização” (Marx, 1978, p.70). Logo, trabalhos que não produzem mais-valia não são trabalhos produtivos, mas improdutivos. Tal diferenciação carrega diferentes nuances, como no exemplo que o autor traz de uma cantora que canta por prazer, sendo uma trabalhadora improdutiva. Conforme a cantora vende seu canto torna-se trabalhadora assalariada. “Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalho produtivo, já que produz diretamente capital” (Marx, 1978, p.76). O mesmo raciocínio Marx (1978) atribui à um professor que realiza trabalho produtivo ao se submeter à um empresário em escolas privadas.

Em suma, o trabalho docente é um trabalho não material, podendo ser produtivo ou improdutivo, que consiste em qualificar um dos componentes das forças produtivas do modo de produção capitalista, a força de trabalho. Se a qualificação da força de trabalho será através da assimilação de conteúdos científicos ou de subjetividades, é uma outra questão. O fato é que o trabalho dos professores produz valor de uso na medida em que o trabalho pedagógico transfere aos alunos mais “habilidades e competências”, como diz a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), para se colocarem na lógica do modo capitalista de produção.

3. Função social da escola capitalista

Ao iniciar esse capítulo me deparei com uma questão que a princípio parecia pequena. Deveria abordar aqui a “função social da escola” ou a “função social da escola no capitalismo”? Tratar das diferentes formas alteraria o conteúdo da discussão ou seriam apenas duas formas diferentes de nominar a mesma coisa? Nos parece que são dois debates diferentes, e debates importantes.

Fazer uma discussão acerca da função social da escola nos coloca o desafio de buscar uma função social para além das especificidades do modo de produção em que ela se insere. Uma função social generalizada para diferentes períodos e contextos políticos. É possível? É, mas com alguns limites.

Para compreendermos qual é a função social da escola de forma mais abrangente, Saviani (2013) em seu livro “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” nos mostra um caminho ao recuperar as formas escolares que existiam no Brasil desde o período colonial. Nessa obra, Saviani perpassa o ensino tradicional religioso em um momento de catequização e dominação dos povos originários, seguido do ensino tradicional laico que se fortalece com a expulsão dos jesuítas, passando por um movimento renovador escola-novista que foi fomentado pelo aburguesamento da sociedade brasileira, que por sua vez deu lugar a um tecnicismo oriundo do regime político da ditadura militar. As diversas correntes pedagógicas hegemônicas e suas variações sempre foram expressões de transformações estruturais do sistema econômico brasileiro. Todas tinham em comum o fato de serem expressões das necessidades produtivas de suas épocas.

Tal princípio vale para o Brasil e não menos para outras localidades e contextos. Pistrak (2018), um dos pioneiros da educação na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), vê nas escolas

uma superestrutura cultural edificada sob um determinado modo de produção [...]. Na sociedade dividida em classes, a escola, ou irá servir, evidentemente, aos interesses da classe dominante, isto é, neste caso não se pode falar sobre qualquer papel cultural real dela na questão da libertação das classes oprimidas, que constituem a maioria da população; ou esta serventia é dissimulada de todas as formas e então o magistério torna-se, objetivamente, instrumento das classes

dominantes, nem sempre conscientes subjetivamente e, por vezes, até pensando de forma honesta que move livremente a cultura para frente (Pistrak, 2018, p.149).

Pistrak (2018, p.114) deixa claro em seus escritos a compreensão de que é “a escola que prepara o elemento humano para a economia”. Também pioneira da educação soviética, Krupskaya relaciona abertamente os objetivos da educação com base nas mudanças econômicas que ocorriam na Rússia.

O comunismo pressupõe uma organização racional e sistemática da produção. Não se deve perder nenhuma força, nenhum talento. O uso racional da força pressupõe a sua formação planejada e sistemática. A preparação da nova geração para a produção comunista é um dos problemas mais importantes do comunismo. É por isso que o comissariado de Educação Pública fixou para si a tarefa de criar justamente uma “escola única do trabalho” (Krupskaya, 2017, p.84-85).

A autora afirma que o poder soviético busca uma escola que atenda aos requisitos de uma democracia plena, uma escola única para todos, atendendo às exigências do desenvolvimento econômico e contribuindo para a qualificação das forças produtivas criativas vivas. A escola soviética deve satisfazer as necessidades dos operários no momento histórico revolucionário, no sentido de transformar a “classe operária que tomou o poder em dona e organizadora da produção coletiva” (Krupskaya, 2017, p.88).

Com outros exemplos, como na Galiza dominada por senhores de terras com sua escola clerical ou a França desenvolvida e industrial com sua escola pautada na moralidade burguesa, Krupskaya (2017) nos mostra que se trata de uma disputa pela influência na juventude que se complexifica conforme o desenvolvimento econômico e histórico de cada país, sendo utilizados nos países mais avançados métodos mais refinados e com objetivos mais disfarçados. Utilizando as palavras de Mészáros (2008, p.76), “a educação não pode funcionar suspensa no ar”, ela existe em um território repleto de determinações. A função social da escola, portanto, independentemente do local e da conjuntura, é reproduzir o modo de produção na qual ela está inserida.

Ao compreendermos a função social da escola, podemos considerar então, por consequência, que a função social da escola capitalista é reproduzir o modo capitalista de produção. Essa afirmação é correta, mas não basta. Ao buscarmos captar a relevância da educação escolar na sociedade capitalista e

suas implicações no adoecimento dos professores devemos olhar mais de perto suas especificidades.

A sociedade capitalista é uma sociedade dividida fundamentalmente em duas classes sociais, dois grandes blocos inimigos, oriundas da decadência da sociedade feudal. As duas classes que se enfrentam hoje de forma ora velada, ora aberta, e que em outros momentos já foram homem livre e escravos, patrícios e plebeus, senhores e servos, mestres e oficiais (Marx; Engels, 2014), hoje são representadas pelo antagonismo entre burguesia e proletariado.

Por burguesia entendemos a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos operários assalariados modernos que, não possuindo meios próprios de produção, reduzem-se a vender a força de trabalho para poderem viver (Marx; Engels 2014, p.23)⁶.

Essa definição das classes sociais é um ponto de partida essencial para compreendermos as classes no capitalismo, porém um tanto estática, “insuficiente”, diria Mauro Iasi (2011). Para o autor, além de ser definida pela posição diante da propriedade privada dos meios de produção ou pela falta dela, a tentativa de compreensão das classes sociais também deve perpassar a consciência que se associa ou se distancia de uma posição de classe e pela ação nas lutas concretas no interior de uma formação social. E, nesse sentido, analisando as classes através do movimento real das lutas, podemos compreender o industrial Friedrich Engels se aliando às lutas da classe trabalhadora, bem como o professor universitário -trabalhador assalariado- Fernando Henrique Cardoso se aliando à burguesia na retirada de direitos da classe trabalhadora (Iasi, 2011).

Iasi (2011) observa que Marx nos fornece tais elementos do movimento real das classes no texto “O 18 Brumário de Luís Bonaparte” ao discorrer sobre a luta de classes na França entre 1848 e 1852. Neste texto, Marx relata da seguinte forma as correlações de força nos conflitos narrados:

Venceu a república burguesa. A seu lado estava a aristocracia financeira, a burguesia industrial, a ordem média, os pequeno-

⁶ Engels acrescenta esse trecho em uma nota de rodapé na edição inglesa do Manifesto do Partido Comunista publicada em 1888, cinco anos após a morte de Marx.

burgueses, o exército, o lumpemproletariado organizado como Guarda Móvel, as competências intelectuais, os padres e a população do campo. Ao lado do proletariado de Paris não estava ninguém senão ele próprio (Marx, 2015, p.219).

Com o relato de Marx, é possível ver que, junto de outras forças, o lumpemproletariado, a camada mais miserável da classe trabalhadora, se aliou aos interesses burgueses na dinâmica da luta de classes. Na dinâmica real da luta de classes, o lumpemproletariado não esteve ao lado de sua classe de origem, e sim em defesa de um projeto burguês de sociedade. Junto a isso, Marx vai nos dizer que os sujeitos de uma classe só o são de fato quando se colocam em movimento para fazer valer seus interesses.

Na medida em que subsiste entre os camponeses detentores de parcelas uma conexão apenas local e a identidade dos seus interesses não gera entre eles nenhuma comunidade, nenhuma união nacional e nenhuma organização política, não formam uma classe. São, portanto, incapazes de fazer valer o seu interesse de classe em seu próprio nome [...] (Marx, 2015, p.327).

Agem, para Marx (2015), do mesmo modo que batatas juntas em um mesmo saco formam um saco de batatas, sendo simplesmente um grupamento de grandezas com o mesmo nome. Porém, a burguesia sabe muito bem se mover enquanto classe quando necessário, não formam um “saco de batatas”. Para isso, se unem em suas organizações patronais para pensar e pautar seus interesses e suas necessidades, inclusive sobre a educação da classe trabalhadora nas escolas. E o que nos diz a burguesia atual sobre a escola?

Seus interesses de classe se expressam de diversas formas. Utilizaremos aqui exemplos publicados nos meios de comunicação de suas organizações. Para buscar os interesses da burguesia na escola podemos ir diretamente na fonte, nos sites da classe proprietária dos meios de produção. Por exemplo, o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), órgão vinculado à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), promoveu em março de 2020 um evento chamado “Seminário Primeira Infância e a Indústria do Futuro”. A descrição do evento nos mostra a função social da escola para os capitalistas.

Atenção, campinenses! Após uma série de 4 encontros realizados na sede da Fiesp, em São Paulo, o debate sobre investimento na primeira infância e seus impactos na indústria do futuro chega à Campinas. O evento tem o objetivo de discutir como o desenvolvimento da criança

impacta na produtividade e na competitividade das empresas, assim como no nivelamento da sociedade (CIESP, 2020).

Observe que não é um posicionamento de uma organização insignificante, mas o posicionamento do sindicato patronal do estado mais rico e industrializado do Brasil. A breve e significativa descrição do evento expõe abertamente os interesses da burguesia na educação, impactando na produtividade e na competitividade entre os próprios burgueses. O trecho acima se refere às crianças da primeira infância, mas a preocupação com as implicações da educação no trabalho capitalista se mantém ao longo da vida escolar. O mesmo movimento de pautar a escola em sua dinâmica com o capital pode ser observado através de notícias publicadas no site Portal da Indústria, ligado à Confederação Nacional da Indústria (CNI), órgão que reúne todas as federações patronais da indústria brasileira. Ao justificar as mudanças nas escolas com a mais recente reforma do ensino médio ocorrida no ano de 2017, a CNI afirma que

foram muitas as justificativas para reformular a última etapa da educação básica: um ensino de baixa qualidade, generalista, com número excessivo de disciplinas, alto índice de evasão e de reprovação e distante das necessidades dos estudantes e dos problemas do mundo contemporâneo. (...) A escola precisa, portanto, conversar com a realidade atual, promover um ensino alinhado com as necessidades dos estudantes e os preparar para viverem em sociedade e enfrentarem os desafios de um mercado de trabalho dinâmico (Portal da Indústria, 2024).

Utilizando-se de altas doses de eufemismo, ao reivindicar estudantes que se formem para a “realidade atual” e “um mercado de trabalho dinâmico” o que se anseia é um mercado de trabalho com alto índice de rotação, instável, sem garantias de empregos e que deve ser acompanhado de uma formação superficial que atenda às novas formas de trabalho. A realidade atual que a burguesia industrial quer fazer conversar com a escola é a realidade de subempregos, de uberização, de retirada de direitos com as recentes reformas trabalhista e da previdência.

Um dos grandes pensadores do modo de produção capitalista, Frederick Taylor, que sob a ótica gramsciana pode ser chamado de intelectual orgânico da burguesia⁷, pensou e elaborou acerca da análise científica da produção fabril

⁷ “Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais

buscando otimizar a produção, tornando-a mais eficiente ao dispensar movimentos desnecessários. Taylor (1995) em seu livro “Princípios da administração científica” trata tanto de aperfeiçoar movimentos biomecânicos como também de movimentos coletivos de trabalhadores, o qual se refere como “vadiagem”. Ao mesmo tempo em que defende supostos interesses mútuos entre patrões e trabalhadores, o autor demonstra o tipo de pessoa necessária para a produção:

Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi, que a qualquer outra coisa. Um homem de reações vivas e inteligentes é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. [...] O trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho. É tão rude que a palavra *porcentagem* não tem nenhuma significação para ele (Taylor, 1995, p.53).

O trabalhador desejado pela burguesia se assemelha a um boi, estúpido e fleumático, e é para esse objetivo que a burguesia se voltará. À procura de pessoas eficientes que serão, de forma consciente – é importante salientar, produtos de “treinamento e formação” (Taylor, 1995, p.22), a escola capitalista irá desprender esforços e empenho de forma enérgica, inclusive se transformando quando necessário.

Os pioneiros da Educação Nova de 1932 são outro exemplo de como pode ser exposta a visão e projeto de escola por parte da burguesia. Em alguns momentos da história, as pedagogias do capital através de seus ideólogos anunciam uma neutralidade política, mas a autoproclamação não passa de disfarce de sua real função. O movimento consistiu na contraposição ao ensino tradicional por diversos pensadores brasileiros, que escreveram o Manifesto da Educação Nova de 1932 na busca “de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (Azevedo et al, 2010, p.40). Ao lutar contra o velho sistema hegemônico que mantinha “a autonomia isolada e estéril”, o grupo de pensadores disse estarem “despreendendo-se dos interesses de classes” (Azevedo et al, 2010, p.40). Para eles, a educação nova alargaria “a

que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.”. (Gramsci, 1982, p.3-4)

sua finalidade para além dos limites das classes”, assumindo “uma feição mais humana, a sua verdadeira função social” (Azevedo et al, 2010, p.40).

Sabendo que a educação não flutua no ar⁸, que a educação possui base material e uma sociedade dividida em classes sociais fundamenta suas ideias, a reivindicação de neutralidade política na escola pode ser causada por falta de conhecimento, no melhor dos casos, e no pior dos casos por puro oportunismo, uma defesa vazia repleta de segundas intenções. Por vezes se expressa em uma tentativa de engessar o trabalho pedagógico de forma preventiva contra aqueles poucos professores que se opõem, ainda que de forma limitada, ao *status quo*, como foi visto no recente projeto que se espalhou Brasil afora chamado de “Escola sem partido,” que bradava contra o que os setores mais reacionários da sociedade chamam de “doutrinação esquerdista”. Se colocam acima dos interesses das classes, velando seus reais objetivos, como se fosse possível ensinar a invasão portuguesa e espanhola na América de forma neutra, falar de escravidão de forma neutra, falar sobre a história do futebol no Brasil e da proibição da prática de negros e mulheres com neutralidade.

Dizer isso não significa dizer que a escola não se altera, muito pelo contrário. A escola passa por mudanças sob o mesmo modo de produção, porém, ajustes menores

são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção (Mészáros, 2008, p.25).

A escola capitalista de hoje não é a mesma escola capitalista do início do século XX, quando o estadunidense Taylor publicou seu livro ou de 1932 dos pioneiros da Educação Nova. Tivemos mudanças, por exemplo, nas correntes pedagógicas, na formação de professores, no acesso à escola, na renovação de tecnologias, etc., mas, nos alerta Lettieri (1989, p. 202), que o capitalismo não recusa transformar sua escola, “o que ele recusa é mudar a função social da escola”. A função social da escola no capitalismo é imutável, mudam-se algumas coisas para que não se mude o essencial.

⁸ “A educação não pode funcionar suspensa no ar” (Mészáros, 2008, p.76).

Enquanto a burguesia deixa escapar seus interesses de classe nas escolas, ora explicitamente, ora de forma mais tímida, por vezes até mesmo os escondendo de forma cínica, a classe trabalhadora elabora suas críticas à escola capitalista para construir suas propostas educacionais⁹. Para isso, evidencia seus interesses antagônicos, já expostos por alguns setores dos próprios capitalistas, e seus mecanismos de atuação.

Na Rússia, no calor das seguidas revoluções e com a consequente revolução bolchevique de outubro de 1917, Krupskaya (2017), Pistrak (2018), Shulgin (2022)¹⁰ e todo um conjunto de revolucionários se debruçaram sobre a construção de um projeto comunista de educação, subsidiado pela crítica à escola capitalista e localizando-a como uma escola com interesses de classe que vinham de encontro aos interesses emancipatórios históricos da classe trabalhadora.

Para Pistrak (2018), o Estado burguês educa as crianças com o objetivo de não abalar as imutáveis leis do país, impedindo qualquer forma de revolução que possa rasgar as leis existentes. Em primeiro lugar, o cidadão deve respeitar a lei, em segundo, de tempos em tempos deve se dirigir à sua seção eleitoral e escolher um candidato à gosto, esses são os direitos dos trabalhadores nas “repúblicas democráticas”. Para a manutenção do sistema, são educados os cidadãos que “considerem a destruição das bases da ‘constituição do Estado’ algo como um caos, uma anarquia, selvageria, ruína de cultura e da civilização” (Pistrak, 2018, p.223).

No Estado burguês, afirma Krupskaya (2017, p.65),

a escola é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais. A finalidade da escola em tal Estado não é determinada pelos interesses dos estudantes, mas pelos interesses da classe dominante, isto é, pela burguesia [...]. O objetivo da escola condiciona toda a

⁹ Não é objeto de nossa pesquisa detalhar as propostas educacionais e pedagógicas da classe trabalhadora, mas alguns exemplos são a Escola Única do Trabalho na URSS (ver Pistrak [2009; 2018]), a Escola de Libertação do Partido dos Panteras Negras nos Estados Unidos (ver The Black Panther [2024]) e a Pedagogia Histórico-Crítica (ver Saviani[2011]).

¹⁰ Nadezhda Kontantinovna Krupskaya, Moisey Mikhaylovick Pistrak e Viktor Nikolaevich Shulgin foram membros do Comissariado do povo para a Educação (Narkompros), órgão similar à um Ministério da Educação. Os três são representantes de um grupo maior de pedagogos soviéticos que compartilhavam a ideia de que “a educação era fundamental na construção de uma nova sociedade sem classes”. (Freitas, 2017, p.18)

organização do trabalho escolar, todo o modo de vida da escola, todo o conteúdo do ensino escolar e da educação.

Para alcançar seu objetivo que podemos de chamar de “objetivo geral” se faz necessário alcançar seus “objetivos específicos”, com uma educação específica para cada setor da sociedade. Krupskaya (2017) destacará três tipos de escolas. Se a educação se destina às crianças da burguesia, o objetivo da escola será deleitar-se com a vida e governar. São escolas equipadas com um conforto extraordinário e pautadas na última palavra da ciência.

As crianças estão cercadas de cuidados e carinho nessas escolas. Elas gozam de liberdade, autogoverno e confiança dos professores. Os melhores professores revelam aos seus olhos a beleza da natureza e da arte, introduzem-nas no santuário da ciência. O fortalecimento da saúde e da agilidade recebe atenção cuidadosa. Junto com isso, se esforçam para desenvolver nas crianças a vontade, a persistência em alcançar o objetivo traçado, a eficiência, a capacidade de gerenciar a si mesmas e aos outros. Ao mesmo tempo, os educadores procuram estabelecer nos estudantes uma base sólida de ideologia burguesa, fundamentá-la histórica, ética e filosoficamente. (Krupskaya, 2017, p.66)

Caso as escolas sejam destinadas aos filhos da pequena-burguesia, o objetivo se torna a criação de um corpo burocrático, um quadro de “inteligência”, que vai ajudar a burguesia a governar a população.

Nas escolas desse tipo, coloca-se atenção específica na educação dos estudantes para a pontualidade, a precisão e a perseverança. Entretanto, suprimem a capacidade de pensar de forma independente, de observar, de tirar conclusões. A maior parte dos conhecimento relatado traz consigo um caráter abstrato, literário. Essa escola desacostuma o estudante do trabalho físico, torna a pessoa incapaz para qualquer outra coisa que não seja fazer a tarefa. Tal pessoa é totalmente dependente da distribuição local da classe dirigente; come o pão dela, e apenas a ouve. [...] Com especial cuidado, incute-se neles o culto ao Estado burguês (Krupskaya, 2017, p.67).

Por fim, a escola pública, onde a burguesia coloca seus esforços para ter em suas mãos a educação dos filhos da classe trabalhadora. Nela, a classe dominante mantém exclusivamente para si a influência sobre a futura força de trabalho que estará à sua disposição, inclusive tornando a escola obrigatória. Lidar com trabalhadores alfabetizados é mais fácil do que lidar com aqueles que não conseguem ler regulamentos internos ou ordens recebidas, com trabalhadores incapazes de assinar o próprio nome ou realizar simples cálculos. O conhecimento proporcionado pela escola aos estudantes é um presente de grego na medida em que fornece conhecimentos com a condição de que se aprenda também a ideologia burguesa.

Incute-se neles que a ordem burguesa atual é estabelecida pelo senhor Deus, ela é a mais inteligente, a melhor, a mais justa. As autoridades que governam são as melhores pessoas, elas devem ser obedecidas sem questionar. Na escola, cada dia, cada hora, cada minuto, o estudante executa suas atividades em obediência e respeito aos mais velhos. A adoração pelo poder, pela riqueza e pela educação burguesa é ensinada aos estudantes a partir da pouca idade. Lições de língua nativa, geografia, história servem como um meio de educar as crianças para um chauvinismo irresistível. A escola visa abafar nos estudantes o sentimento de solidariedade fraternal. O sistema de estímulos, recompensas, punições e notas destina-se a criar entre os estudantes a concorrência, a “competição”. Em poucas palavras, a tarefa da escola pública é manter os estudantes com a moral burguesa, diminuir a consciência de classe, fazer deles um rebanho obediente, fácil de controlar (Krupskaya, 2017, p.68).

No mesmo sentido de Krupskaya, Shulgin (2022, p.29) também identificou os mesmos três tipos de escolas. Um tipo de escola para a burguesia e a aristocracia forjarem seus líderes e dirigentes políticos; um tipo para a pequena burguesia, de onde saíam pequenos burocratas, funcionários públicos médios e comerciantes de segunda e terceira categoria, transmissores da vontade da classe dominante; e um terceiro tipo de escola, de onde saíam “as crianças do ‘povo’, camponeses e operários, e neles se preparavam escravos obedientes, operários e camponeses semianalfabetos”. Foi assim, para Shulgin (2022, p.29), que a burguesia “concretizou seus interesses de classe. Assim o sistema de educação nacional foi adaptado para atender tais finalidades”.

Aquilo que Krupskaya denominou de “presente de grego” também foi alvo da elaboração de Shulgin (2022), ao constatar que a realidade da educação burguesa não era acidental, mas planejada para proporcionar certo volume do plano de estudos, alguma alfabetização e matemática elementar e que tal fenômeno se repete em qualquer país burguês.

A classe dominante tinha medo de dar mais do que a alfabetização elementar e até mesmo esta parecia perigosa. Mas era impossível deixar de dá-la, pois um trabalhador analfabeto não era lucrativo, a produtividade de seu trabalho era muito menor do que a de um alfabetizado (Shulgin, 2022, p.30).

Sobre os professores nas escolas capitalistas, Shulgin (2022) os acusa de não tocar nas questões da luta de classes e que distorcem os princípios básicos do desenvolvimento da sociedade. Não fazem isso, diz o autor, por

incapacidade ou por incompreensão das crianças, nem por falta de vivências nas lutas, uma vez que tudo está impregnado pela luta de classes. Os professores não tocam na questão simplesmente para cumprir a tarefa da classe dominante, como exemplifica Fidel Castro em um discurso corroborando com o mecanismo de distorção com o qual a escola capitalista opera.

O que eles nos disseram na escola? O que esses livros de história inescrupulosos nos diziam sobre os fatos? Disseram-nos que a potência imperialista não era a potência imperialista, mas sim que, cheio de generosidade, o governo dos Estados Unidos, desejando nos dar liberdade, tinha intervindo naquela guerra e que, por isso, éramos livres. Mas não éramos livres por causa de centenas de milhares de cubanos que morreram durante 30 anos nos combates, não éramos livres por causa do esforço heróico de tantos cubanos, não éramos livres por causa da pregação de Martí, não éramos livres pelos esforços heróicos de Máximo Gómez, Calixto García e tantos daqueles ilustres heróis; Não éramos livres por causa do sangue derramado pelas vinte e tantas feridas de Antonio Maceio e sua heróica queda em Punta Brava; Éramos livres simplesmente porque Teodoro Roosevelt desembarcou com alguns guardas em Santiago de Cuba para lutar contra um exército exausto e praticamente derrotado, ou porque os encouraçados americanos afundaram os “cachorros” de Cerveza na baía de Santiago de Cuba. E essas mentiras monstruosas, essas falsidades incríveis eram as que se ensinavam em nossas escolas (Castro apud Mészáros, 2008, p.36, tradução nossa)¹¹.

Louis Althusser (2012) traz importantes contribuições para a compreensão da função social da escola capitalista. Para o autor francês, uma das formas do Estado burguês produzir seus consensos e reproduzir as relações de produção é através dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Na Idade Média, a Igreja exercia um papel fundamental na reprodução da sociedade, uma vez que ocupava o posto de Aparelho Ideológico dominante. Além de promover a ideologia religiosa, a Igreja acumulava a função de educadora, de difusora de

¹¹ ¿Qué nos dijeron en la escuela? ¿Qué nos decían aquellos inescrupulosos libros de historia sobre los hechos? Nos decían que la potencia imperialista no era la potencia imperialista, sino que, lleno de generosidade, el gobierno de Estados Unidos, deseoso de darnos libertad, había intervenido em aquella guerra y que, como consecuencia de eso, éramos libres. Pero no éramos libres por cientos de miles de cubanos que murieron durante 30 años en los combates, no éramos libres por el esfuerzo heroico de tantos cubanos, no éramos libres por la predica de Martí, no éramos libres por el esfuerzo heroico de Máximo Gómez, Calixto García y tantos aquellos próceres ilustres; no éramos libres por la sangre derramada por las veinte y tantas heridas de Antonio Maceio y su caída heroica em Punta Brava; éramos libres sencillamente porque Teodoro Roosevelt desembarco com unos cuantos rangers em Santiago de Cuba para combatir contra um ejército agotado y prácticamente vencido, o porque los acorazados americanos hundieron a los “cachorros” de Cerveza frente a la bahía de Santiago de Cuba. Y esas monstruosas mentiras, essas increíbles falsidades eran las que se enseñaban em nuestras escuelas (Castro apud Mészáros, 2008, p.36)

informação e de produtora cultural. A Igreja ocupou o posto até se consolidarem as revoluções burguesas pelo mundo, onde o desenvolvimento capitalista forjou as instituições escolares como novo Aparelho Ideológico dominante. São nas escolas capitalistas que todas as crianças são obrigadas a passar grande parte de sua infância e juventude, por anos e anos.

Ela [a escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante. [...] Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes de exploração (capitalistas, gerentes), os agentes de repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são “leigos” convictos) (Althusser, 2012, p.79).

Althusser (2012) diferencia os Aparelhos Ideológicos de Estado de um outro tipo de aparelho, os aparelhos repressivos de Estado, à critério de suas especificidades. Os primeiros, como as escolas, instituições religiosas, sindicatos, meios de comunicação, etc., são mais plurais, enquanto os segundos, o exército, polícias, tribunais, etc., são mais homogêneos e pertencem inteiramente ao domínio público. A principal diferença entre os aparelhos ideológicos e repressivos é que um atua predominantemente através da ideologia e secundariamente através da repressão enquanto o outro atua predominantemente pela repressão e secundariamente pela ideologia. E nesse ponto, Althusser faz uma importante distinção entre eles ao afirmar que

os Aparelhos Ideológicos de Estado podem não ser apenas os meios mas também **o lugar da luta de classes, e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes**. A classe no poder não dita tão facilmente a lei nos aparelhos ideológicos como no aparelho repressivo do Estado (Althusser, 2012, p.71, grifo nosso).

Adiante, Althusser reforça a ideia de diferentes aberturas para as disputas nos aparelhos de Estado.

Ao passo que o Aparelho Repressivo do Estado constitui um todo organizado cujos diversos componentes estão centralizados por uma unidade de direção, a da política da luta de classes aplicada pelos representantes políticos das classes dominantes, que detém o poder do

Estado, os Aparelhos Ideológicos do Estado são múltiplos, distintos e relativamente autônomos, **suscetíveis de oferecer um campo objetivo às contradições que expressam, de formas ora limitadas, ora mais amplas, os efeitos dos choques entre as luta de classes** capitalista e proletária (Althusser, 2012, p.73-74, grifo nosso).

Os trechos expõem a visão de Althusser sobre a luta de classes no interior da escola capitalista e põe por terra a acusação de que ele a desconsidera, como é amplamente repetido nas reiteradas vezes que o classificam como um “crítico-reprodutivista”. Um dos grandes propagadores da falta de dialética em Althusser é Saviani (2008, p.24), que diz que na teoria dos Aparelhos Ideológicos “a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa” e que “a luta de classes resulta nesse caso heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito”. Saviani complementa afirmando que os crítico-reprodutivistas

contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação (Saviani, 2008, p.29).

Não apenas no livro Escola e Democracia (2008), mas também no Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (2011), Saviani enquadra Althusser como um autor carente de dialética.

Em verdade, o que fazia, no fundo, a concepção crítico-reprodutivista? Considerava a sociedade capitalista, de classes, como **algo não suscetível a transformações**, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória. Em outros termos, não considerava esta sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação (Saviani, 2011, p.79, grifo nosso).

Bem como no ditado popular que diz que “quando Pedro fala de Paulo conheço mais de Pedro do que de Paulo”, Saviani com sua crítica desconsidera a base material da qual se ergue toda superestrutura, desconsidera a tentativa de Althusser de colocar luz na dimensão material da ideologia, premissas do materialismo histórico-dialético. Ao mesmo tempo que erroneamente atribui à Althusser uma concepção de quase ludismo pedagógico, Saviani acaba por cair em um idealismo, um “idealismo histórico-dialético”, como pode ser visto quando concebe a escola enquanto espaço de socialização do saber metódico e sistematizado. Saviani (2011, p.14) afirma que “a escola existe para propiciar a

aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” e que ela “tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (Saviani, 2011, p.66). Para o autor, tais saberes são imprescindíveis na luta dos explorados contra a exploração e a escola seria o local onde eles se apropriariam dos saberes que os dominantes detêm e sem os quais não obteriam êxito na chegada ao poder (Saviani, 2008).

As afirmações de Saviani não se sustentam¹². Primeiro, é necessário distinguir a realidade do desejo. É necessário diferenciar o que a escola é do que eu quero que a escola seja. Não compreender a escola capitalista enquanto um espaço de reprodução das estruturas do capitalismo significa não apreender a realidade. Se a hegemonia de nossa sociedade é exercida pela burguesia, e isso qualquer variação mais exótica de marxismo é capaz de reconhecer, é factual que a escola capitalista enquanto um espaço de disputa de ideias seja dominada das ideias da burguesia. Não reconhecer esse movimento real seria divergir de Marx e Engels n’a Ideologia Alemã (2007) quando escrevem que

as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (Marx; Engels, 2007, p.47).

Seriam Marx, Engels, Pistrak, Krupskaya e Shulgin críticos-reprodutivistas?

Em segundo lugar, atribuir à escola um papel central na educação da classe trabalhadora, como se a escola pudesse educá-la politicamente dentro de uma sociedade capitalista é superdimensionar o seu alcance, é conceder à escola o status de Partido. Ao idealizar o potencial transformador da dimensão pedagógica da escola, Saviani (2011) novamente confunde pretensão com realidade. Ao mesmo tempo em que acusa os “críticos-reprodutivistas” de imobilismo, acaba caindo em um idealismo que desconsidera as determinações

¹² A divergência com Saviani no que diz respeito à teoria da educação não significa divergir da teoria pedagógica construída coletivamente e encabeçada por ele, a Pedagogia histórico-crítica.

político-econômicas da escola, tal como as teorias não-críticas criticadas por ele. Corroborando com essa ideia, Kataoka (2018)¹³ traz a hipótese de que Saviani possui um restrito poder de apreensão da realidade ao

dar excessiva ênfase na positividade e minimizar os efeitos de reprodução das relações sociais capitalistas nos processos concretos de trabalho e nas práticas educativas que se efetivam. (...) O autor não se remeteu à especificidade da educação no capitalismo, pois se o fizesse chegaria a apontamentos similares dos autores que havia criticado (Kataoka, 2018, p.280).

No entanto, para Lettieri (1989), é insuficiente se contentar com a denúncia da funcionalidade da escola para a produção capitalista, esta só seria verdadeira em uma determinada fase. Segundo o autor, a escola assume uma outra função, a de ser um grande estoque de força de trabalho desempregada. O autor defende que a escola age no sentido de retardar a entrada dos jovens no mundo do trabalho, sendo para grande parte da juventude o único meio de fugir do desemprego.

A crise da escola, na sociedade capitalista de hoje, está menos na limitação do *direito ao estudo* do que na recusa do *direito ao trabalho*: ao trabalho produtivo e livremente escolhido. A escola abre-se a crescentes massas de jovens, mas isso é para aprisioná-los em suas estruturas deformadas, ela tem de fato uma função de estabilização do sistema (Lettieri, 1989, p.204).

Ao mesmo tempo que chega nessa conclusão analisando a sociedade estadunidense, constata também, ao analisar a sociedade italiana, que o número de pessoas diplomadas seria bem maior que o número de empregos oferecidos. Portanto, Lettieri afirma que a escola aparece como a única indústria capaz de absorver a força de trabalho ociosa, sendo a escola simultaneamente reguladora de força de trabalho improdutivo para jovens e professores, um trabalho improdutivo forçado.

Acreditamos que o movimento descrito por Lettieri é importante de ser identificado, mas que deve ser analisado de acordo com os desdobramentos

¹³ Em sua tese de doutorado intitulada “O ideário democrático e popular na educação: um inventário crítico”, Emyly Kathyury Kataoka analisa como as ideias e concepções de educação derivam do movimento real da classe trabalhadora, mais precisamente as concepções de educação que emergem da estratégia democrática e popular com seus limites e contradições.

históricos, por ser datado de meados do século XX que é o período ao qual pertencem os dados utilizados pelo autor. Se formos pensar na dinâmica da escola como reguladora de exército de reserva na atualidade, não podemos desconsiderar o avanço da “pejotização” e do trabalho informal como novas formas de trabalho, seja através dos microempreendedores individuais ou dos trabalhadores por aplicativos. No mundo atual, as novas relações trabalhistas podem juntamente com a escola capitalista regular o excesso de força de trabalho¹⁴.

A ampliação do acesso à escola e o prolongamento da escolaridade são formas de gerir as necessidades do capital ao mesmo tempo em que são conquistas históricas da classe trabalhadora, afirma Frigotto (1993). É na escola que a classe trabalhadora almeja a possibilidade de ter um local que proporcione a ela o saber científico. No entanto, se sob o capitalismo a disputa sobre os rumos da escola não ocorre sob igualdade de condições entre as classes antagônicas, uma vez que uma é dominante e outra é dominada, a escola capitalista tem para Frigotto a característica da “produtividade improdutiva”.

Ao criticar autores de diversos espectros políticos que colocam os saberes escolares como um reflexo imediato das necessidades da produção capitalista, tanto os adeptos da teoria do capital humano como seus críticos, Frigotto afirma que os saberes escolares não são imediatos, mas mediatos. Os saberes imediatos estariam nas instituições como SENAI e SENAC, ou até mesmo dentro dos locais de trabalho, cada vez mais simplificados e parcelados. Os saberes mediatos das escolas capitalistas, a sua produtividade improdutiva, consistem em um ensino “elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos” (Frigotto, 1993, p.162), compondo um mecanismo que prescinde facilmente de grandes massas de trabalhadores qualificados. A função precípua da prática escolar, portanto, não é a de um saber específico, mas

um saber não-específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção [...], em uma relação

¹⁴ Os aparelhos repressivos de Estado também cumprem o papel de reguladores do exército de força de trabalho reserva, seja através do encarceramento em massa ou dos constantes massacres e extermínios da juventude negra.

efetiva com a estrutura econômico-social capitalista (Frigotto, 1993, p.156).

Para isso,

os filhos das grandes massas de trabalhadores proletarizados frequentam as escolas nas piores condições *físicas e materiais*, sem recursos didáticos, pedagógicos; (...) e têm um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é o ensino de qualidade, mas o comércio do ensino. Esse comércio vai se refletir, no caso do Estado, na política salarial que sustenta para o magistério em todos os níveis. A proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar (Frigotto, 1993, p.168).

Nesse capítulo vimos que há diferenças entre a definição da função social da escola e a função social da escola capitalista. A primeira transpõe a história e os territórios ao se mostrar como um espaço abstrato de reprodução das relações econômicas de uma época. A segunda possui elementos específicos, de uma determinada sociedade, de uma determinada relação de produção. As duas classes fundamentais da sociedade capitalista – burguesia e proletariado – fazem suas análises sobre a escola de seu tempo e por vezes chegam a concordar em seu conteúdo, como é o caso da CIESP e sua preocupação com o desenvolvimento das crianças e suas implicações para a produtividade das empresas ao mesmo tempo em que Pistrak, Krupskaya, Shulgin, Althusser e Frigotto denunciam o mesmo interesse. Ambos os grupos veem o mesmo movimento, um de forma positiva e outro de forma negativa, não do ponto de vista moral, de bem ou mal, de certo ou errado, mas de interesses de classes sociais antagônicas. Neste caso a burguesia divulgou abertamente seus objetivos, o que nem sempre acontece. Vimos que a burguesia por ora apresenta seus projetos de forma velada e até cínica, como na postura da CNI ao falar sobre o Novo Ensino Médio, com os Pioneiros da Educação Nova de 1932 defendendo uma educação acima dos interesses de classes ou com o movimento Escola Sem Partido reivindicando uma neutralidade impossível.

Os soviéticos Krupskaya, Shulgin e Pistrak escreveram suas obras há aproximadamente cem anos, o francês Althusser escreveu sua obra em 1969, o italiano Lettieri em 1973 e o brasileiro Frigotto defendeu sua tese em 1983. Alguns leitores podem questionar tanto a distância temporal entre as análises e

a atualidade como o contexto das localidades dos autores. Porém, a distância de tempo entre as obras e a atualidade da escola capitalista em nada prejudica a análise uma vez que quando elaboradas as respectivas teorias já eram direcionadas à escola capitalista, que se transforma, mas não altera sua finalidade. Em relação às diferentes localidades, o capitalismo possui mesmo especificidades. Podemos afirmar que as incipientes relações capitalistas da Rússia czarista possuem diferenças do capitalismo francês e italiano, bem como do periférico capitalismo brasileiro, mas as diferenças em nada alteram o caráter reprodutor de suas escolas. O movimento se mantém atual e sua análise também.

Em síntese, não existe função social da escola sem determinação das relações econômicas em que a escola está inserida. Ela é produto dessas relações. As escolas capitalistas servem para reproduzir a sociedade capitalista, assim como as escolas socialistas reproduzirão as sociedades socialistas, as escolas do Brasil colônia reproduziam a sociedade colonial e assim sucessivamente. Não havia escolas capitalistas consolidadas antes das revoluções capitalistas, não havia necessidade de formar grandes massas de força de trabalho da maneira que se passou a formar. Por conseguinte, não há outra forma de escola sob o capitalismo que não a escola capitalista. A escola, enquanto AIE dominante, continua operando de forma bem sucedida na reprodução de força de trabalho, produzindo consensos e regulando o exército de reserva.

4. Adoecimento docente

Para iniciarmos o debate sobre adoecimento docente, um bom caminho é começarmos pela compreensão histórica da doença¹⁵ e sua antítese, a saúde, para notarmos o quanto se desenvolve o conhecimento sobre o objeto e a visão dinâmica e mutável que temos das coisas ao passar dos anos.

¹⁵ Aqui nos referimos à doença de forma geral. Mais adiante veremos que quando falamos de adoecimento docente é difícil distinguirmos o adoecimento psicológico do adoecimento físico.

A doença é um antigo acompanhante da humanidade, sendo difícil pensar na vida humana sem seus reveses, até porque sua compreensão se transforma. Ao olharmos para trás, veremos que o que hoje é considerado doença nem sempre o foi e coisas que não consideramos doenças já foram tratadas como uma, como podemos ver com a masturbação e a recusa à escravidão. A masturbação já foi tratada como conduta patológica que poderia resultar em desnutrição e distúrbios mentais, sendo tratada com dieta, infibulação, imobilização, choques elétricos e mutilação genital. A recusa à condição de escravo também já foi tratada como doença pela medicina, como enfermidade mental e tinha até nome: drapetomania. O diagnóstico foi proposto em 1851 por Samuel A. Cartwright, um médico estadunidense do sul escravagista do país, mesmo médico que criou o diagnóstico de disestesia etiópica, aplicável aos escravizados que não tinham motivação para o trabalho. O tratamento para a drapetomania e a disestesia etiópica era o açoite (Scliar, 2007).

Com os três exemplos apontados por Scliar (2007), podemos observar que não se pode retirar de seus contextos políticos e históricos a ciência, a medicina e a compreensão de saúde/doença. Não é possível desassociar a patologização da masturbação da tentativa de controle dos corpos, sobretudo do corpo das mulheres, bem como não é possível desassociar o diagnóstico bastante questionável de drapetomania e disestesia etiópica do contexto escravocrata dos Estados Unidos dez anos antes do início da Guerra de Secessão, quando o fim da escravidão era pauta que causava divergência entre norte e sul do país. Em outras palavras,

o conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. Ou seja: saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas. O mesmo, aliás, pode ser dito das doenças. Aquilo que é considerado doença varia muito (Scliar, 2007, p.30).

Entre diversas concepções históricas de saúde/doença, há a concepção mágico-religiosa, que parte do princípio que ela resulta da ação de forças alheias ao organismo, sendo a doença resultado de pecado ou maldição. A doença não surgiria, para os antigos Hebreus, necessariamente da ação de demônios, e sim sinal da cólera divina contra os pecados humanos ao mesmo tempo em que

Deus seria também o Grande Médico. Na etnia Sarrumá, habitantes da fronteira entre Brasil e Venezuela, não existe o conceito de morte natural ou por acidente. Estas sempre ocorrem devido a maldição de um inimigo ou por conta de uma conduta imprudente, como comer um animal tabu que se vingará através de seu espírito provocando doença e morte. Convocar espíritos capazes de combater a doença e erradicar o mal é responsabilidade do xamã, que com esse objetivo prescreve prolongada abstinência sexual e alimentar, junto de canções xamanísticas e plantas alucinógenas (Scliar, 2007).

Scliar (2007) atribui à medicina grega a responsabilidade pela mudança de direção na forma de compreender a doença, ao sintetizar formas iniciais de um racionalismo científico, embora possua também seus elementos mitológicos e divindades como Higieia, deusa da saúde, Panacea, deusa da cura. Ainda assim, é importante pontuar que para os gregos a cura era obtida pelo uso das plantas e de métodos naturais, não apenas por rituais.

Essa visão religiosa [dos gregos] antecipa a entrada em cena de um importante personagem: o pai da Medicina. Hipócrates de Cós (460-377 a.C.). Pouco se sabe sobre sua vida; poderia ser uma figura imaginária, como tantas outras na Antiguidade, mas há referências à sua existência em textos de Platão, Sócrates e Aristóteles. Os vários escritos que lhe são atribuídos, e que formam o *Corpus Hipocraticus*, provavelmente foram o trabalho de várias pessoas, talvez em um longo período de tempo. O importante é que tais escritos traduzem uma visão racional da medicina, bem diferente da concepção mágico-religiosa antes descrita. O texto intitulado “A doença sagrada” começa com a seguinte afirmação: “A doença chamada sagrada não é, em minha opinião, mais divina ou mais sagrada que qualquer outra doença; tem uma causa natural e sua origem supostamente divina reflete a ignorância humana (Scliar, 2007, p.32).

Mágico-religiosa, xamanística ou divina, as diferentes explicações para as doenças não desaparecem totalmente com a construção de formas mais desenvolvidas de se analisar o adoecimento. Apesar de serem superadas, as formas menos desenvolvidas encontram-se sedimentadas no senso-comum e até mesmo em teorias científicas vigentes, com novas roupagens (Almeida, 2018).

Em nosso tempo, a compreensão institucional do Estado brasileiro através de sua legislação maior, a Constituição Federal de 1988, é de que

saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Brasil, 1988, art.196).

Em matéria intitulada “O que significa ter saúde?”, publicada em 2021 no site do Ministério da Saúde, o Estado brasileiro afirma que saúde não se limita a não estar doente, se pautando na definição da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 1946 de que saúde seria um completo bem-estar físico, mental e social. No texto, recomenda-se a ingestão de alimentos *in natura*, beber bastante água, realizar exercícios físicos, se relacionar com outras pessoas, obter autoconhecimento e ficar longe do cigarro. Seriam estes os “bons hábitos que quando combinados contribuem para o menor risco de desenvolvimento de doenças, sejam elas físicas ou mentais” (Brasil, 2020).

O Coletivo Socialista de Pacientes – *Sozialistisches Patienten Kollektiv* (SPK), movimento alemão formado em meados da década de 1970 na Universidade de Heidelberg que lutava contra o sistema psiquiátrico, compreende a saúde por si só como um conceito totalmente burguês, que não deve ser compreendido como o contrário de doença. O SPK afirma que ser saudável é sinônimo de ser explorável e defende que a doença é produzida coletivamente, imbricada ao modo de produzir a vida. A doença é uma condição essencial, pressuposto e resultado, do processo de produção capitalista, sendo o processo de produção capitalista um processo de destruição da vida (SPK, 2024). Para fundamentar tais ideias, o SPK parte de duas citações de Marx em *O Capital* (2017) que se referem ao processo de degeneração imposto pelos capitalistas aos trabalhadores e antigos artesãos nas manufaturas:

Ela [a manufatura] aleija o trabalhador, converte-o numa aberração, promovendo artificialmente sua habilidade detalhista por meio da repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, do mesmo modo como, nos Estados da bacia do Prata um animal inteiro é abatido apenas para a retirada da pele ou do sebo. Não só os trabalhos parciais específicos são distribuídos entre os diversos indivíduos, como o próprio indivíduo é dividido e transformado no motor automático de um trabalho parcial, [...] que representa um ser humano como mero fragmento de seu próprio corpo (Marx, 2017, p.434).

E mais adiante:

Certo atrofamento espiritual e corporal é inseparável mesmo da divisão do trabalho em geral na sociedade. Mas como o período manufatureiro leva muito mais longe essa cisão social dos ramos do trabalho e, por outro lado, somente por meio dessa divisão peculiar consegue alcançar o indivíduo em suas raízes vitais, ele é o primeiro a fornecer material e o impulso para a patologia industrial (Marx, 2017, p.437).

Partindo da compreensão da doença enquanto um produto e necessidade do modo de produção capitalista, os médicos, hospitais, manicômios, justiça, prisões, polícia, exército e sistema de saúde agem como instâncias mantenedoras do bom funcionamento do processo de extração de mais-valia¹⁶. Por exemplo, os sistemas de saúde das sociedades capitalistas teriam como função específica a manutenção e a elevação do nível de explorabilidade da força de trabalho da classe trabalhadora, estabelecendo normas e definindo o que é ser “saudável” e “doente” aos critérios do capital. (SPK, 2024)

O capital como um todo estabelece uma norma média de exploração da mercadoria força de trabalho. Por um lado, o sistema de saúde tem a missão de elevar essa norma, por outro, selecionar e conservar de modo mais econômico possível as forças de trabalho que não correspondem mais à norma – ou então liquidá-las abertamente como no terceiro reich [...] (SPK, 2024, p.35).

A normatização da força de trabalho pelo sistema de saúde e a restauração da força de trabalho defeituosa passível de exploração é para o Coletivo uma exploração que ocorre simultaneamente com a exploração dos doentes enquanto consumidores das indústrias farmacêutica e médico-técnica, assegurando-lhes a realização de suas mais-valias. Os dois fenômenos compõem uma dupla exploração dos adoecidos (SPK, 2024, p.89). O peso da indústria farmacêutica é citado também por Martinhago e Caponi (2019), ao mostrar os lucros que o setor alcançou no ano de 2011. Foram 18 bilhões de dólares com as vendas de antipsicóticos, 11 bilhões de dólares em antidepressivos e quase 8 bilhões em remédios para Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), o que fez com que as drogas psiquiátricas se tornassem a maior fonte de renda da indústria farmacêutica.

¹⁶ Se assemelhando ao conceito de Aparelhos Repressivos de Estado de Althusser (2012), formulado na França no mesmo período histórico.

É curioso notar que a indústria farmacêutica alcança esse patamar ao mesmo tempo em que se coloca em xeque a eficácia de seus remédios, especialmente dos antidepressivos, em um momento em que passa-se a questionar a dimensão biológica dos transtornos mentais, o que causa uma mudança nos investimentos. Devido ao cenário instável e ao risco de diminuição de lucro, outras áreas médicas passam a serem priorizadas, como a oncologia e a imunologia. Em 2008 nos Estados Unidos,

o número de medicamentos psiquiátricos era praticamente igual aos medicamentos oncológicos (perto de 280 medicamentos), em 2013 já era metade disso. À incerteza crescente do mercado psiquiátrico, especificamente o mercado psicofarmacológico, é possível notar uma resposta clara da indústria com um desinvestimento contínuo das pesquisas em novos medicamentos psiquiátricos, com cortes que chegaram a 70% de 2006 a 2016. (Neves et al, 2022, p.157-158).

O discurso hegemônico diz que os transtornos mentais são decorrentes de eventuais faltas de neurotransmissores no cérebro, utilizam-se da dimensão biológica para naturalizar o adoecimento. Esse discurso implica na compreensão de que os transtornos mentais não possuem aportes históricos e sociológicos.

Com a biologização da psiquiatria, o sofrimento psíquico é equalizado como um déficit biológico desvinculado do entorno social. [...] Esse desarranjo orgânico é visto como objeto de correção objetiva sem maiores compromissos políticos. Reificada no orgânico, a doença deixa de ser pensada como fenômeno político comprometido com questões como a da adequação às exigências sociais que circundam o indivíduo, [...] retira a psiquiatria do campo da política e do conflito (Neves et al, 2022, p.144).

Os transtornos, segundo o discurso hegemônico, não tem relação com dar mais serviço do que alguém pode realizar, atribuir mais controles e responsabilidades do que alguém é capaz de cumprir no horário regular de trabalho, criar metas inexecutáveis para estimular os esforços do trabalhador, criar políticas de competição entre departamentos e sistemas predatórios de bônus, utilizando os exemplos de Dunker et al. (2022), com os quais afirmam que a racionalidade da gestão extrai valor dos trabalhadores. O adoecimento não tem, para o discurso hegemônico, relação com a sociedade de classes e a subordinação da classe trabalhadora aos interesses da classe burguesa. Sendo o adoecimento produto de um desarranjo biológico, não nos resta mais nada a

não ser nos medicar. Para Neves et al (2022), no capitalismo neoliberal a psiquiatria não apenas compreende, descreve e trata o sofrimento, mas também o produz de acordo com os interesses da indústria farmacêutica.

O próprio fato da denominação “transtornos psicológicos” é questionável. Por que não “doenças psicológicas”? Qual seria a diferença em tratar como doença ou transtorno? A explicação apontada por Martinhago e Caponi (2019) é que o conceito de doença implica em uma etiologia, um conjunto de sintomas, prognóstico e uma certa resposta ao tratamento, o que não ocorre em grande parte dos quadros clínicos. Silva Junior (2016) responsabiliza o *marketing* farmacêutico pela mudança, pois tratar como “transtorno” evita a forte carga moral contida na palavra “doença”, possibilitando um salto bem-sucedido das fronteiras da medicina tradicional para a indústria do consumo que ampliou consideravelmente o consumo de remédios pelos consumidores treinados. Mais do que pacientes, são necessários consumidores.

Dunker (2022) atribui ao neoliberalismo uma nova moralidade na forma de sofrer. O autor defende que o neoliberalismo não se restringe à teoria econômica de financeirização das empresas, do nascimento do capitalismo imaterial, da sobreposição do valor da marca à importância da produção ou reflexo da valorização do consumo, mas que representa

uma nova moralidade que prescreve como devemos sofrer sobre o neoliberalismo, tendo na sua cúspide preferencial a síndrome depressiva. Agora o sofrimento não é mais um obstáculo para o desenvolvimento da indústria, mas pode ser metodicamente produzido e administrado para aumentar o desempenho e é isso que caracteriza o neoliberalismo no contexto das políticas de sofrimento: individualização, intensificação e instrumentalização (Dunker, 2022, p.182).

Em meados da década de 1980, com o enfraquecimento e queda das primeiras bem-sucedidas experiências socialistas, o neoliberalismo passou a ser a única opção política mundial. Os neoliberais reivindicavam “reformas, modernização, ajustes estruturais, enxugamento dos gastos públicos, diminuição da intervenção estatal, Estado mínimo” (Gianotti, 2007, p.268), o que significava para os trabalhadores a perda de direitos, o aumento da exploração, da pobreza e da miséria. No Brasil, as políticas neoliberais chegam com tudo na década de 1990 com Collor e Fernando Henrique Cardoso. Os dois governos

adotam a cartilha do Fundo Monetário Internacional e promovem uma onda de privatizações, de ataques aos servidores públicos, buscando a entrada do capital estrangeiro para o país (Gianotti, 2007). Em um novo cenário histórico, o modelo fabril fordista perde espaço para o regime de acumulação flexível, o toyotismo. Segundo Grazia (2017), analisando criticamente as demandas da burguesia, o rígido e pesado modelo fordista que concentrava milhares de trabalhadores em uma única fábrica e que acumulava enormes estoques devido sua superprodução acima do nível de consumo da população tornou-se um problema, bem como as excessivas leis trabalhistas que protegem o trabalhador. Essa maneira de produzir não mais garantia os lucros que os patrões almejavam, era necessária uma nova forma de produzir, de agir e de pensar.

É necessário compreender o neoliberalismo não como um desvio moral de um governo ou como opção teórica de alguns acadêmicos, mas uma necessidade do capital em aumentar suas taxas de lucro, um novo modelo econômico para o desenvolvimento produtivo e como produto da luta de classes e seus desdobramentos históricos. O neoliberalismo é expressão política de uma transformação que ocorre na base econômica da sociedade, é uma transformação econômica determinada pelos locais de trabalho onde se produz e reproduz a vida do capitalismo, abrangendo também as escolas.

As investidas neoliberais nas escolas se expressam de diversas formas. Uma delas é através do aligeiramento e precarização da formação inicial dos docentes, com a proliferação dos cursos de licenciatura à distância e sua questionável qualidade. De acordo com notícia do G1, em 2017 quase dois terços dos novos universitários nos cursos de formação de professores se matricularam na modalidade EaD. A matéria informa que a Pedagogia e os demais cursos de licenciatura são os motores que fizeram o EaD tomar a dianteira na expansão do ensino superior, e que entre 2010 e 2017 o número de novos alunos na modalidade cresceu 163%, enquanto a modalidade presencial recuou 14% (Moreno, 2019).

Outra forma da investida neoliberal nas escolas são as privatizações que tem tomado conta das escolas brasileiras em diversos âmbitos, como a privatização da gestão de 33 novas escolas no estado de São Paulo (G1, 2024)

ou a terceirização das faxineiras, das cozinheiras, da secretaria e do apoio pedagógico nas escolas municipais de Rio Claro/SP (Câmara Municipal de Rio Claro, 2024). Através das privatizações - dentre suas variadas formas como terceirizações, parcerias público-privadas e etc.- o capital torna passível de extrair mais-valia setores até então não lucrativos. Isso vale para a escola e não menos para outros locais como uma fábrica qualquer que ao invés de ter um porteiro ou um faxineiro da empresa, que não são atividade-fim, passam a terceirizar os serviços transformando trabalho imediatamente improdutivo em trabalho produtivo, um trabalho explorável por algum burguês.

O neoliberalismo também pode ser identificado na compra de currículos das redes de ensino e no método apostilado de ensino quando vemos que, no ano de 2012, 17 das 27 Unidades Federativas brasileiras utilizavam o Sistema de Ensino Aprende Brasil, uma empresa do Grupo Positivo que naquele ano estava presente em mais de 181 municípios, que além do material didático recebiam dele também a formação docente (Evangelista; Leher, 2012). Outro dado que nos possibilita identificar o neoliberalismo e seu consequente monopólio é ver que com a propagação do método apostilado nas escolas 60 a 80% dos recursos orçamentários destinados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) concentra-se nas mãos de seis empresas (Bairro, 2017, p.72). Nas escolas da rede estadual de São Paulo, bem como nas escolas estaduais do Paraná, a investida neoliberal via plataformização já é uma realidade. Os aplicativos tem finalidades de gestão, registro de atividades e também para fins pedagógicos, com aulas prontas, e o uso dessas tecnologias é atrelado ao rendimento e avaliação dos professores por parte das secretarias de educação¹⁷ (Basilio, 2024).

Acusando ser um esvaziamento dos saberes nas tarefas docentes, Gaudêncio Frigotto (1993) critica esse movimento de separação entre os que elaboram os materiais didáticos e os que executam as tarefas em sala de aula.

¹⁷ A Secretaria de Educação de São Paulo comprometeu 20,2% (mais de 200 milhões de reais) da verba destinada ao fornecimento de tablets, notebooks, smartphones e plataformas, com a empresa Multilaser. A compra ocorreu após a divulgação de Renato Feder como o próximo secretário de Educação do estado. Porém, o mesmo Renato Feder anunciado como secretário de Educação é acionista da empresa Multilaser. (Cássio, 2023)

As relações sociais de produção – que provocam uma divisão social e técnica do trabalho onde a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de sua produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho e a expropriação do saber da classe trabalhadora – comandam, também, o processo de uma crescente divisão interna do trabalho escolar, expropriando o saber e o processo de produção desse saber da categoria dos trabalhadores-professores. O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que ‘pensam’, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida (Frigotto, 1993, p. 169).

O professor é reduzido a um mero executor de atividades programadas por ideólogos da educação. Tal questão incide no adoecimento de professores na medida em que os professores não pensam o seu trabalho, apenas realizam prescrições feitas por outros. É a concretização da alienação do trabalho docente e aqui é necessário recorrermos novamente à Marx.

O trabalho alienado é o trabalho destituído de sentido, reificado, resultado do não pertencimento do produto do trabalho por quem o produziu e é o não pertencimento do ato de trabalhar pelo trabalhador. No trabalho alienado não apenas o produto do trabalho pertence a outra pessoa, mas também o próprio trabalho é externo a ele (Marx, 2004). No processo histórico da Revolução Industrial, o artesão que dominava todo o processo produtivo de trabalho deu lugar ao trabalhador moderno. Diferentemente do artesão do sistema feudal, o trabalhador moderno não domina mais toda produção, mas apenas uma pequena fatia desse processo. Quando um artesão fazia um sapato no feudalismo ele tinha domínio sobre o corte do couro, a lavagem, a colagem, a junção das partes; no novo modelo cada trabalhador se tornou responsável por um desses momentos. O trabalhador perdeu o completo domínio do processo produtivo (Marx, 2017). A perda do domínio completo do processo de trabalho que ocorreu com os trabalhadores fabris durante as Revoluções Industriais é um fenômeno que se expressa nas escolas sob as formas da desqualificação da formação docente, das privatizações, na compra de currículos das redes de ensino, no método apostilado de ensino e na plataformização.

Ao sermos reduzidos à mercadoria, o trabalho humano perde sentido a tal ponto que um trabalhador acaba por se sentir realizado humanamente justamente nos momentos de não-trabalho, nas suas funções animais como comer, beber e procriar. Se o trabalho sob o capitalismo empobrece, deforma,

barbariza, priva, imbeciliza e torna impotente o trabalhador, como afirma Marx (2004), pode-se afirmar que o trabalho possui papel central no adoecimento docente.

Emilio Gennari (2015) em seu artigo “Quando ensinar é adoecer” afirma que para muitos professores a escola torna-se pesada, frustrante e insuportável. O autor, se amparando na produção dejouriana, busca relacionar o trabalho docente ao adoecimento e atribui essa relação à discrepância entre o trabalho prescrito, o trabalho imaginado e o trabalho real.

O trabalho prescrito é aquele presente nos documentos oficiais como parâmetros curriculares, diretrizes curriculares, etc. O trabalho prescrito ignora a realidade dos alunos, professores e da escola, pressupondo que a clareza dos documentos não deixa brechas para a compreensão do trabalho que o professor deve exercer.

Se a sala de aula tem 25 ou 45 alunos pouco importa. A regra é clara para todos e, como professor daquela série, quem ensina deve tratar de cumpri-la. Assim, preparar aulas que transformem o parâmetro curricular em conhecimento específico a ser veiculado de forma direta, clara e inquestionável acaba se tornando uma espécie de caminho das pedras para os objetivos almejados (Gennari, 2015, p. 11).

O trabalho imaginado, ao contrário do trabalho prescrito, não ignora as reais condições de ensino-aprendizagem. Ele simplesmente desconhece essa realidade. É aquele que antecede o primeiro dia de aula e que é a síntese de todo imaginário social construído cotidianamente pela graduação, mídia, família, igreja, etc., que contribui significativamente para a idealização do que seria o “heroico” trabalho do professor. “É o momento em que o entusiasmo e a vontade de se realizar apontam uma relação quase infalível entre querer e poder, levando a expectativas que se descolam do real” (Gennari, 2015, p.11).

Por fim, o trabalho real, que – como o próprio nome diz – se trata da realidade da escola. É no trabalho real que nos deparamos com alunos que vão à escola com fome, com salas superlotadas, com goteiras em sala de aula, etc.

Para visualizar o papel deste componente basta que pensemos em um dia qualquer em sala de aula com sua mistura de sensações contraditórias (...). A realidade é sempre algo que surpreende, derrete a confiança propiciada pelo trabalho imaginado, burla-se das prescrições e da linearidade das teorias, desperta possibilidades onde só havia o vazio, testa a capacidade de análise, entendimento e flexibilidade docente, derrota os profissionais mais experientes e planta desafios

onde tudo levava a apostar na repetição de fórmulas consagradas (Gennari, 2015, p.11-12).

Os professores ingressam na carreira repletos de boas intenções esperando fazer um trabalho glamoroso e hercúleo, construído no imaginário social e se deparam com uma realidade totalmente diferente. A universidade, o estágio, ninguém os ensinou o que fazer quando o aluno foi rejeitado pelo pai e extravasa sua indignação na escola com colegas e professores, o que fazer quando suas alunas são retiradas da família pelo conselho tutelar ou como agir ao se deparar com a falta de materiais básicos. Para os documentos oficiais os problemas do cotidiano escolar são transponíveis, ou pior, inexistentes. No trabalho real, pormenorizado na formação inicial e inexistente nos documentos oficiais, a realidade se impõe à qualquer idealização ou prescrição do trabalho docente. O trabalho real, portanto, torna-se uma ruptura com o trabalho prescrito e o imaginado. Uma ruptura com alto potencial de adoecimento.

O adoecimento psíquico comumente é tratado pela ideologia burguesa¹⁸ como casos pontuais de sujeitos isolados. Quando não se utiliza a explicação biológica da falta de neurotransmissores, se justifica pela alimentação incorreta, sedentarismo ou instabilidade emocional. São narrativas que individualizam questões que têm se revelado estruturais. Quando observamos que as pessoas estão submetidas à uma mesma lógica, à um mesmo tipo e condição de trabalho, as explicações e respostas individuais não dão conta de agir na raiz do problema. As maneiras individuais de compreender e explicar o adoecimento podem esconder os reais motivos, e, nesse sentido, Almeida (2018) afirma que

o ocultamento de suas raízes tem graves implicações para os indivíduos, que se veem muitas vezes incompreendidos em seu sofrimento e isolados no enfrentamento. Em períodos de crise do capital, acompanhados de severos ataques aos direitos conquistados pelos trabalhadores, de restrição de políticas sociais e de crescimento do desemprego ou empregos precarizados, crescem ainda mais os índices de sofrimento psíquico e as tentativas de naturalização (Almeida, 2018, p.19).

¹⁸ Sobre a ideologia, Marx e Engels (2007, p.93-94) dizem que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico”. Nota-se que para os autores ideologia não se trata de falsa consciência, mas da realidade invertida, uma vez que possui base material que a fundamenta.

É importante destacarmos que o adoecimento docente não se restringe ao âmbito psicológico. Ao pesquisar o processo de adoecimento de professores de Palhoça/SC, Zacchi (2004) traz o relato de uma professora da rede municipal que exemplifica a questão. A professora conta que devido a ansiedade acabava comendo demais, o que acarretou em um aumento de peso. O aumento de peso atrelado ao movimento de abaixar e levantar para atender os alunos nas carteiras gerou um problema de coluna. No mesmo ano em que descobriu o problema na coluna, descobriu também um pólipó nas cordas vocais. O caso da professora de Palhoça nos mostra que o adoecimento psicológico não ocorre sozinho, mas acompanhado.

Em uma pesquisa que realizei em 2021 ao analisar dez pesquisas que apontassem as principais doenças que acometiam os professores em diversas redes de ensino básico público, foi possível identificar que os três grupos que mais aparecem são as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, os transtornos mentais e comportamentais, e as doenças do aparelho respiratório. Depressão, *burnout*, ansiedade, estresse e síndrome do pânico são problemas que aparecem no cotidiano docente junto à distúrbios da voz, problemas respiratórios, nasofaringite aguda, sinusite aguda, influenza vírus, sinovite/tenossinovite, transtornos dos discos intervertebrais, dorsalgia e lesões no ombro (Barciela, 2021). Ainda que o trabalho alienado nos fragmente, o adoecimento vem por completo.

Mas, não são todos que afirmam a relação entre adoecimento docente e trabalho. Na pesquisa citada acima foi possível ver que alguns autores hesitam em estabelecer tal relação, como por exemplo Gasparini et al (2005), que não atribui à relação trabalho e adoecimento uma determinação comprovada.

O acúmulo de conhecimentos no campo de estudo das relações saúde e trabalho **permite supor** associações entre os problemas de saúde identificados na categoria dos professores e as condições ergonômicas de trabalho também descritas na literatura consultada (Gasparini et al, 2005, p.197, grifo nosso).

No mesmo sentido, Moreira (2015) diz que

há argumentos que **indicam** a relação de afastamentos por transtornos mentais e comportamentais com o trabalho, apresentando situações de constrangimentos, stress, decepções, frustrações, sobrecarga de trabalho, entre outros, que geram sofrimento aos trabalhadores e

acabam levando-os ao adoecimento. Entretanto, **há dificuldade em estabelecer o nexos causal entre o afastamento e o trabalho**. Em termos legais, é possível que seja caracterizado acidente de trabalho por doença ocupacional, mas os peritos têm certa dificuldade em diagnosticá-los (Moreira, 2015, p.79, grifo nosso).

Ao tratar a relação entre adoecimento e trabalho como uma suposição, uma possibilidade difícil de se estabelecer o nexos causal, abrem-se perigosos precedentes para que os trabalhadores sejam impedidos de fazer valer os seus direitos. Correspondendo à essa argumentação teórica, existem casos reais como o exposto no documentário Carne Osso (2011, 58min50s)¹⁹, de uma trabalhadora que após onze anos de trabalho de corte em um frigorífico teve seus nervos atrofiados e ficou gravemente debilitada, tendo como resposta da empresa que as lesões foram causadas pelo fato da trabalhadora ir de moto ao trabalho. Relato semelhante ao de um diretor do Sindicato dos Metalúrgicos de Limeira, Rio Claro e região, ao contar que os médicos ligados às empresas justificam as lesões das trabalhadoras através do ato de passar pano em casa ou lavar louças²⁰. A escolha teórica das autoras em não afirmar a relação entre trabalho capitalista e adoecimento fortalece a realidade de sofrimento dos trabalhadores e a não responsabilização dos empregadores, sejam eles patrões ou governos.

Neste capítulo, vimos que não é possível falar de adoecimento sem compreender as relações de produção capitalista e suas condições de trabalho. Para compreender o adoecimento docente precisamos retomar a categoria de alienação em Marx, que nos mostra que o trabalho alienado nos fragmenta, empobrece, deforma, barbariza, priva, imbeciliza e nos torna impotentes. O trabalho alienado é intensificado nas escolas na medida em que se promovem as investidas neoliberais através das terceirizações, da formação precária, da adoção aos métodos apostilados e da plataformização. O trabalho real, aquele que não é previsto nem na formação inicial e nem nos documentos oficiais, provoca uma ruptura adoecedora ao trabalhador que chega com vitalidade na escola. A indústria farmacêutica se beneficia desse processo, retirando bilhões

¹⁹ O documentário traz à tona a realidade dos trabalhadores de frigoríficos, na produção de carnes no Brasil. O documentário denuncia a falta de proteção e o descaso com os trabalhadores em detrimento da lucratividade das empresas.

²⁰ Em operação do Ministério Público Federal e Polícia Federal iniciada em 2016 descobriu-se que médicos peritos que avaliavam processos trabalhistas recebiam dinheiro de empresas para emitir laudo pericial favorável à elas e contra os trabalhadores em várias cidades do estado de São Paulo. (G1, 2019)

e bilhões de lucro com o consumo de medicamentos que apresentam frágeis e questionáveis defesas.

Nesse panorama, o adoecimento pode ser visto, segundo Almeida (2018), como uma forma de resistência passiva. A autora diz que

o adoecimento aparece, então, muitas vezes, como uma forma de resistência passiva diante da organização do processo de trabalho e da vida, quase como uma denúncia das contradições do capitalismo, que ao mesmo tempo se reinventa reiteradamente para perpetuar a exploração (Almeida, 2018, p.21).

Ou, como afirma o SPK, a doença como movimento contraditório possui o germe da própria negação.

Ela é ao mesmo tempo inibição, negação da vida. Porém, enquanto negação da vida, ela não é apenas negação abstrata do processo vital entendido como feito biológico isolado (enquanto fenômeno), mas ao mesmo tempo e essencialmente a doença é tanto o produto quanto a negação das condições de “vida”, isto é, das relações sociais de produção dominantes (SPK, 2024, p.75).

Porém, resistência não pressupõe consciência? Não seria a resistência uma forma consciente de resistir à algo ou alguém? Se considerarmos que a resistência requer consciência, intencionalidade, não podemos dizer que a doença é uma forma de resistência, ainda que passiva. A doença se coloca mais como uma resposta de nosso corpo, uma resposta inconsciente à imposição cultural do modo capitalista de produção. Se a costureira Rosa Parks no ambiente extremamente racista do Estados Unidos em 1955 disse “não” para os privilégios dos brancos em se sentarem no transporte público, o adoecimento não tem a mesma intencionalidade, ele não é uma escolha, uma opção política. Rosa Parks resistiu, o corpo adoecido dos professores não, ele responde passivamente, como uma greve desorganizada sem saber onde se quer chegar.

Portanto, como vimos até agora, o adoecimento não pode ser visto se não como uma questão de classe. Especificamente, ao falarmos do adoecimento docente, devemos considerar a função social da escola capitalista, como vimos no capítulo anterior, enquanto um local de reprodução da força de trabalho que possui relação direta com o adoecimento. Uma vez que a escola deve formar trabalhadores parciais, esvaziados de saberes sistematizados, submissos e flexíveis, não se faz necessário grandes investimentos em qualidade nas escolas da classe trabalhadora. Na formação de pessoas para o trabalho capitalista não

se faz necessário um número reduzido de alunos por sala que garanta o acesso ao saber científico, não se faz necessária uma estrutura física adequada, salas arejadas, com laboratórios e espaços equipados, não se faz necessária uma remuneração de trabalhadores que os possibilite trabalhar menos e estudar mais. O dinheiro investido já é o suficiente para contemplar o objetivo da escola capitalista e da burguesia que vive em sua órbita, se beneficiando de licitações e das grandes remessas de mercadorias.

Pode parecer sem sentido em um primeiro momento, mas o adoecimento de professores tem algo em comum com a produção de etanol. Durante o processamento da cana-de-açúcar para a produção de etanol são produzidos ao mesmo tempo dois subprodutos, o bagaço e o vinhoto. Inicialmente o bagaço e o vinhoto eram tidos como resíduos, algo a ser jogado fora, mas com o desenvolvimento de novas tecnologias, técnicas e processos se tornaram comercializáveis. De resíduo o bagaço se tornou biomassa utilizável para a produção de energia elétrica, o vinhoto se tornou fertilizante nas plantações devido à grande quantidade de matéria orgânica (Torquato; Jesus, 2015). Como o bagaço e o vinhoto, a educação também possui seus subprodutos comercializáveis: a depressão, a ansiedade, os distúrbios da voz, a sinovite/tenossinovite, as lesões no ombro, entre vários outros. Sem o mesmo prestígio e investimento do agronegócio, em condições precárias de trabalho, o adoecimento docente se mostra como um subproduto da função social da escola capitalista. Se o adoecimento docente algum dia pôde ser visto como um resíduo, algo desnecessário ou empecilho, hoje ele se mostra altamente rentável para a indústria farmacêutica que lucra bilhões com esse subproduto. O adoecimento docente é uma consequência rentável e socialmente aceita da escola capitalista. O professor adoecido é o bagaço e o vinhoto.

5. Olhando no espelho: como os professores se veem nesse processo

Nesse capítulo veremos a forma com que a categoria docente percebe o seu próprio processo de adoecimento, à quem a categoria atribui as responsabilidades e também buscaremos analisar alguns recortes para

podermos observar as principais formas de adoecimento e quais são os professores mais suscetíveis. Mas, antes de entrar no nosso objetivo, é interessante termos um breve panorama sobre a cidade e sua dimensão educacional.

Rio Claro é uma cidade do estado de São Paulo, localizada entre Campinas, Piracicaba e São Carlos, com uma população estimada em 208.857 habitantes (IBGE, 2024a). Rio Claro conta atualmente com 67 escolas municipais e teve no ano de 2023 aproximadamente 17.400 alunos entre educação infantil, ensino fundamental I e uma única escola que atende jovens do fundamental II (IBGE, 2024b). A rede também conta com alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que atualmente passa por reestruturação e fechamento de salas. A Secretaria Municipal de Educação (SME) é a maior secretaria da prefeitura contando com 3.091 servidores dos 4.901 servidores em exercício. Destes, 1.419 são professores (Portal da transparência, 2024).

As principais legislações municipais que regem o trabalho dos professores são o Estatuto do Servidor²¹, o Acordo Coletivo²², o Estatuto do Magistério²³ e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro²⁴. Mas, apesar de serem leis, supostamente claras e neutras, são constantemente alvos de disputa pelos professores, que acusam a prefeitura de descumprimentos e desmandos por desrespeitar essas legislações, seja por burlar o pagamento nacional do piso do magistério (Jornal Cidade, 2022) ou negar o direito à eventos acadêmicos previstos no Acordo Coletivo (Servidores em Luta, 2024). O Estatuto do Servidor e o Acordo Coletivo são legislações mais amplas, que abrangem toda a categoria dos servidores públicos municipais. Diferente do Estatuto do Magistério que, com maior especificidade, regulamenta as jornadas de trabalho dos professores, as transferências de escolas, acúmulo de cargo, licenças, afastamentos, entre outros; e do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro, que estabelece

²¹ Lei complementar nº 017 de 16 de fevereiro de 2007.

²² Lei complementar nº 0164 de 17 de maio de 2022.

²³ Lei complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007.

²⁴ Lei nº 3777 de 15 de outubro de 2007.

regras e reconhece o tempo de serviço e a formação acadêmica obtida, que são chamadas, respectivamente, de progressão horizontal e progressão vertical.

A jornada de trabalho dos professores é diversa. Os professores pedagogos – chamados de PEB1- podem ter jornadas básicas semanais de 27h se forem professores da educação infantil, de 30h se forem professores de ensino fundamental ou de 23h se forem professores de educação de jovens e adultos. Além da jornada básica, alguns professores ampliam as jornadas com projetos ou até mesmo dobram suas jornadas. Já os professores especialistas, de educação física, atendimento educacional especializado (AEE), inglês e arte – chamados de PEB2- podem ter jornadas semanais variadas de 24h, 30h, 36h, 38h, 43h, 44h (Rio Claro, 2007b).

A relação trabalhista da maioria dos professores com a prefeitura é de professores efetivos, de professores que entraram no serviço público por meio de concurso e possuem estabilidade, mas essa não é a única relação trabalhista que existe entre os professores da rede municipal. Há também os professores contratados, que são professores que entram no serviço público através de processo seletivo e que possuem um contrato com determinado prazo. Os professores contratados geralmente substituem professores adoecidos, professoras em licença-gestante, professores que estão na função de gestores, entre outros motivos. Além dos efetivos e dos contratados, há os professores eventuais, professores que, a princípio, substituem pequenas ausências, de algumas horas ou de poucos dias, mas que em alguns casos ficam por longos períodos com a mesma turma. Os professores eventuais não possuem nenhum amparo pela prefeitura, não recebem férias e nem finais de semana, além de receberem o salário só após dois meses de terem realizados seu trabalho. Mais adiante voltaremos a falar sobre as relações trabalhistas dos professores.

Ao se caracterizar a rede municipal de Educação de Rio Claro, não se pode deixar de falar das terceirizações, que nada mais são do que privatizações. A terceirização nas escolas municipais teve início em 2021 com os serviços de limpeza e depois se estendeu para monitores de alunos, auxiliares de cozinha e auxiliares administrativos (Câmara Municipal de Rio Claro, 2024). Mais recentemente, foi aprovada pela câmara de vereadores a lei nº 5955/2025, enviado pelo prefeito Gustavo Perissinotto, que delibera sobre a prestação de

serviços públicos por organizações sociais sem necessidade de licitação, podendo operar, entre outras áreas, no ensino da cidade. Como já dito no capítulo anterior, não realizar concursos públicos e terceirizar serviços públicos é tornar rentável um serviço que antes não era passível de se extrair lucro, ou seja, através da terceirização um burguês, com a anuência da prefeitura, passa a lucrar com o serviço. A consequência disso para a dinâmica escolar é desastrosa. Aumenta-se a rotatividade dos trabalhadores e a falta de formação pedagógica sobre as crianças assistidas é nítida, além disso, as trabalhadoras terceirizadas, não tendo estabilidade no emprego, estão mais suscetíveis à assédio moral, calotes, atrasos salariais, etc²⁵. A terceirização é um fenômeno recente gritante na educação pública rio-clarense que não pode ser ignorado.

Para compreender como os professores enxergam suas próprias condições, em um movimento análogo ao olhar-se no espelho e se situar na realidade vivida, utilizamos um questionário²⁶ que foi respondido por 105 professores da rede municipal de Rio Claro/SP, professores de diferentes disciplinas, sob diferentes regimes de contratação e de diferentes escolas.

A aplicação foi realizada em 7 escolas municipais, uma escola a menos das 8 que havíamos planejado inicialmente. A aplicação não aconteceu na escola restante porque foi solicitado pela gestão escolar que aplicássemos o questionário na volta do recesso escolar, no mês de julho. Como planejamos aplicar o questionário nos meses de maio e junho justamente por anteceder o recesso escolar, optamos por não realizar a aplicação na escola restante, uma vez que realizar a aplicação antes ou depois do recesso poderia implicar na alteração dos resultados obtidos. Durante a aplicação do questionário, 3 professoras optaram por não responder.

O tamanho das escolas na rede, e por conseguinte das escolas participantes, não é homogêneo. Há escolas enormes e escolas minúsculas, o

²⁵ “Em estudo relativamente recente, realizado pelo Dieese, os setores considerados ‘tipicamente terceirizados’ correspondiam a 25,5% dos empregos formais no Brasil, sendo sua remuneração 27,1% menor do que a praticada entre os demais empregados formalizados. No que concerne à jornada de trabalho, os terceirizados trabalham em média três horas a mais, com um tempo de permanência no emprego 55,5% menor do que o dos demais empregados. A taxa de rotatividade/turn over entre os trabalhadores terceirizados é de 44,9%, enquanto nas demais empresas é de 22,0%” (Antunes, 2015).

²⁶ O questionário respondido pelos professores se encontra nos apêndices.

que implica em diferentes formas de organização escolar e diferentes impactos na comunidade. A maior escola da pesquisa teve a participação de 29 professores, enquanto a menor escola teve a participação de 5 professores. Realidades em partes semelhantes, em partes distintas.

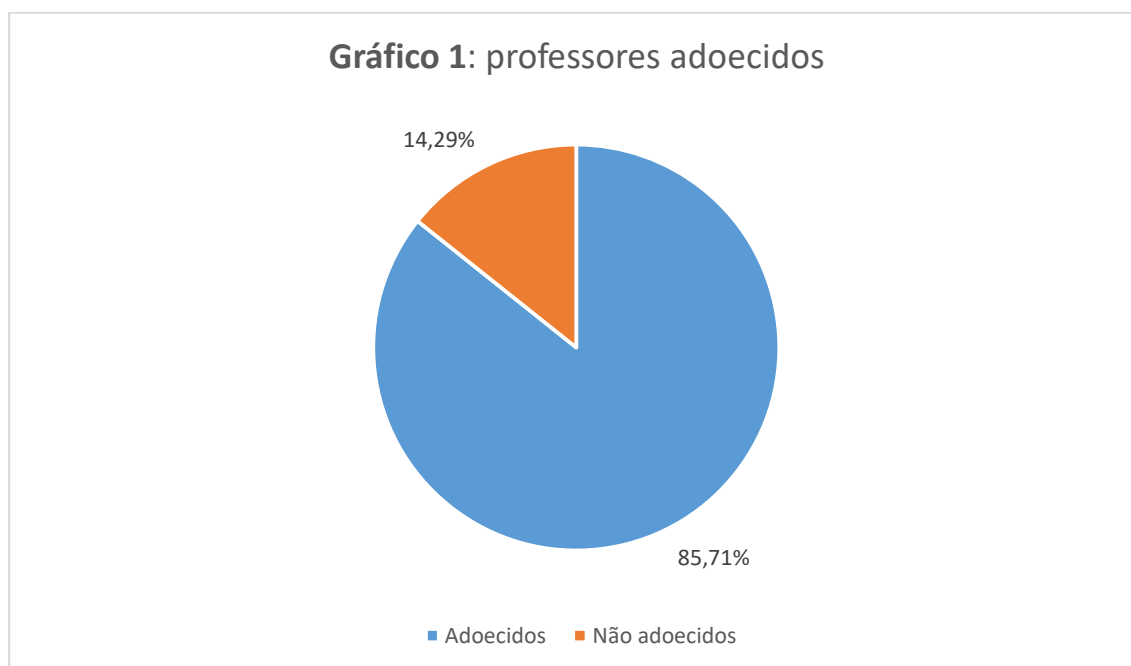
Para a análise dos dados foi necessário fazer escolhas, classificações e agrupamentos para melhor expor as informações obtidas. Dessa forma, trataremos como “adoecidos” os professores que responderam positivamente para uma série de perguntas. Trataremos como “não adoecidos” os que responderam negativamente para as mesmas perguntas. Agrupamos algumas doenças e causas de sofrimento que possuem proximidades, como por exemplo problemas na voz e afonia, pressão alta e hipertensão, pré-diabetes e diabetes, sabendo que rigorosamente não são a mesma coisa.

Total de adoecidos

Não utilizamos para nossas análises o número de professores afastados do trabalho por motivo de doença, o número oficial, que sem dúvida complementaria os dados expostos aqui, assim como o número de professores readaptados em outras funções devido ao adoecimento. Se não temos aqui o número de absenteísmo, daqueles que se ausentam dos postos de trabalho, por outro lado buscamos aqui o número de presenteísmo²⁷, daqueles que se mantêm trabalhando mesmo “ausentes”, ou seja, em processo de adoecimento.

Como dito acima, consideramos adoecidos professores que responderam sim para ao menos uma das quatro perguntas: 1- “já se afastou do trabalho por questões de saúde física e/ou mental?” 2- “faz uso de medicamentos?” 3- “já fez uso de medicamentos que hoje não faz mais?” 4- “já se manteve trabalhando mesmo sofrendo com questões de saúde?”. Através desse recorte chegamos ao seguinte número: Dos 105 professores que responderam o questionário, 90 estão adoecidos (85,71%) e 15 não estão (14,29%).

²⁷ Expressão utilizada por Dejours (1989, p.47), ao discorrer sobre a “recusa de certos operários em aceitar as paralizações de trabalho prescritas pelo médico que o está tratando. Este ‘presenteísmo’ poder ter outras origens (de ordem salarial), mas há casos em que a causa é a luta individual para preservar um condicionamento produtivo arduamente adquirido”.



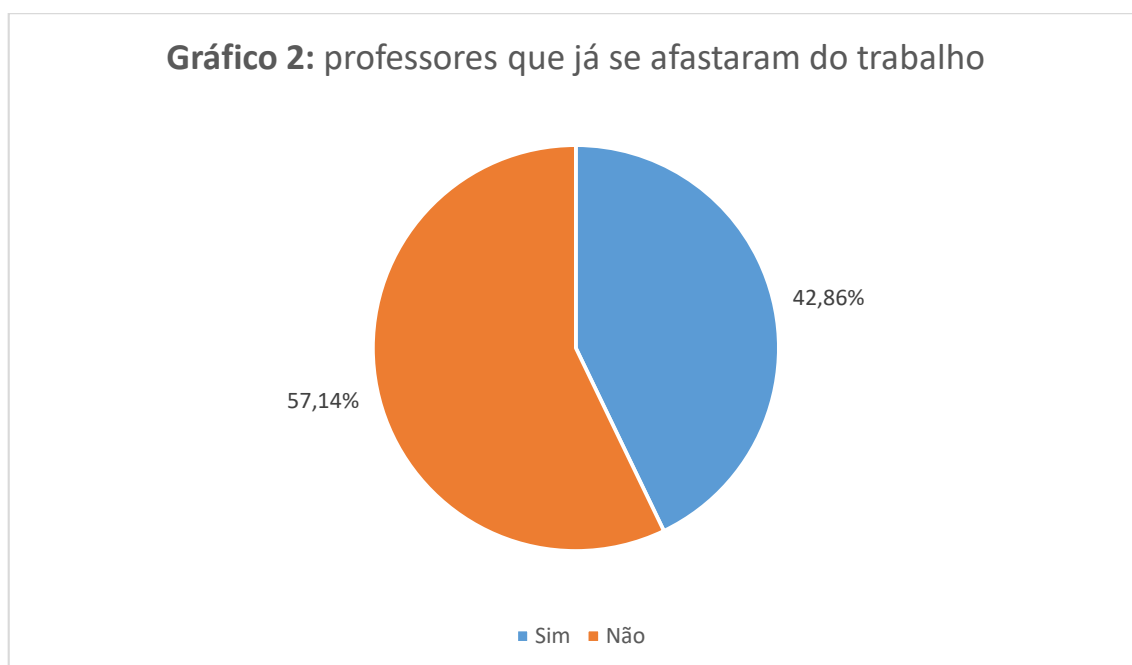
Fonte: elaboração própria

Dessa forma, assumimos uma compreensão de adoecidos de forma ampliada, extrapolando os laudos médicos, um critério ampliado de adoecimento²⁸. Em decorrência dessa escolha, são legítimos alguns questionamentos como: todos que se medicam ou que já se medicaram podem ser considerados adoecidos? Não deveríamos considerar adoecidos apenas os professores que já se afastaram? Consideramos que as perguntas e os critérios utilizados por nós para definir se determinado professor é ou não adoecido como bons indícios do processo de adoecimento, ao mesmo tempo em que consideramos a necessidade de que se façam novas pesquisas para possibilitar a contraprova dos números aqui expostos.

Apesar de assumir um critério ampliado de adoecimento e utilizá-lo como base para as análises presentes neste capítulo, é possível vermos de forma breve outras possibilidades, como, por exemplo, quantos professores responderam positivamente apenas para a pergunta sobre afastamento por questões de saúde ou que responderam positivamente para o afastamento e

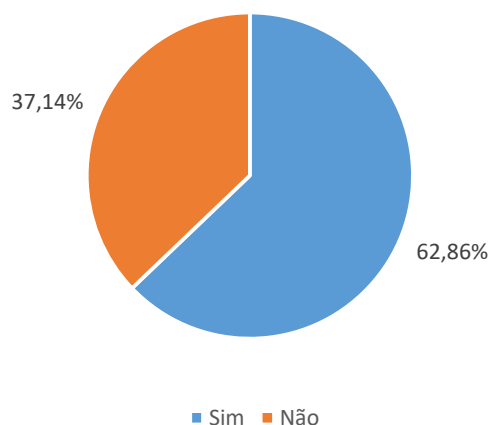
²⁸ Durante a qualificação, o professor Eduardo Pinto e Silva (UFSCar), membro da banca, utilizou a expressão “critério alargado de adoecimento” ao se referir à forma com que analisamos os dados. Optamos por assumir a expressão, substituindo “alargado” por “ampliado”.

para o uso de remédios. Os resultados alternativos a que chegamos foram os seguintes. Ao considerarmos apenas o critério de já ter se afastado do trabalho por questões de saúde física e/ou mental, chegamos ao total de 45 professores (42,86%). Se acrescentarmos ao número de afastamentos a resposta positiva para fazer ou já ter feito uso de medicamentos o número sobe para 66 professores (62,86%)



Fonte: elaboração própria

Gráfico 3: professores que já se afastaram do trabalho somados aos que fazem ou já fizeram uso de medicamentos



Fonte: elaboração própria

Quais são as doenças

No gráfico a seguir estão representadas as questões relatadas pelos professores para as perguntas sobre o motivo do afastamento do trabalho, o motivo do uso de medicamentos que faz atualmente ou que já fez e sobre se manter trabalhando mesmo sofrendo com questões de saúde, dentro do critério ampliado de adoecimento.

Do total de professores que responderam o questionário, 16 relataram já terem permanecido trabalhando mesmo sofrendo com questões de saúde e não relataram de que sofriam, e também 2 professores que descreveram que se afastaram por “acidente de trabalho”, sem especificar qual o acidente. Estes 18 optamos por classificá-los como “não identificados”.

Muitos professores apontaram mais de uma doença ou causa de sofrimento, o que nos traz um leque de doenças muito grande e que nos limita a

capacidade de sistematizar os dados no gráfico. Optamos por apresentar no gráfico aquelas que foram citadas 3 vezes ou mais.

Há professores sofrendo de depressão, ansiedade e problemas na coluna vertebral, e também adoecimentos por dengue e câncer de mama, patologias que carregam diferentes níveis na dinâmica de causa e consequência em relação ao trabalho. Identificar e analisar a relação entre adoecimento e trabalho - o que nos propomos nessa pesquisa, nos coloca a difícil tarefa de buscar medir o tamanho dessa relação em casos concretos. Se no plano teórico podemos ver com clareza a relação entre trabalho e adoecimento, se em alguns casos essa relação é explícita, em outros casos as conclusões requerem mediações. Por exemplo, em um primeiro momento pode parecer que dengue, covid-19 e outras gripes não possuam relação com o trabalho docente. Mas, se considerarmos que a escola, local de trabalho dos professores, fica próxima à terrenos abandonados e com lixo acumulado, a dengue se mostra nesse caso como decorrência das condições de trabalho. Do mesmo modo que o número elevado de alunos e a falta de circulação de ar em algumas salas favorece o contágio de covid-19 e outras gripes, da mesma forma que hipertensão e problemas estomacais podem estar relacionados ao estresse do trabalho.

Buscamos agrupar no gráfico doenças que possuem proximidades, como pré-diabetes e diabetes, hipertensão e pressão alta, enxaqueca e dor de cabeça, fraturas e estiramento no ligamento, etc. Outras doenças também poderiam ser agrupadas, como enxaqueca, dor de cabeça, hipertensão, pressão alta, problemas estomacais e estresse. Dessa forma chegaríamos a 20 casos, resultando em quase 20%, mas optamos por não agrupar de forma desenfreada na medida em que nos falta propriedade teórica para fazermos tais agrupamentos com convicção. No gráfico 4 optamos por correr o risco de pecar pelo zelo do que pecar pelo excesso.



Fonte: elaboração própria

Além das doenças e causas de sofrimento mais recorrentes expostas no gráfico, apareceram duas vezes: as doenças respiratórias, sinusite, pneumonia, *burnout*/esgotamento, problemas no sono/insônia e problemas renais. Apenas uma vez foram citados: o câncer de mama, bruxismo, paralisia facial, hematoma subcoriônico, glaucoma, osteoporose, infecção urinária, epilepsia, infecção no olho, anemia, diverticulite, síndrome metabólica, colesterol alto, acidente vascular cerebral (AVC), dor torácica, dor lombar, diarreia, dor nas articulações, neurite, labirintite, cistite e asma.

Tendo identificado as doenças que acometem os professores da rede municipal pública de Rio Claro, fazemos uma comparação com o resultado de outra pesquisa, que afirma que as doenças que mais acometem os professores das redes básicas de ensino são as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, os transtornos mentais e comportamentais, e as doenças do aparelho respiratório (Barciela, 2021). Ao agrupar as doenças segundo a

Classificação Internacional de Doenças (CID-10)²⁹, chegamos aos seguintes resultados.

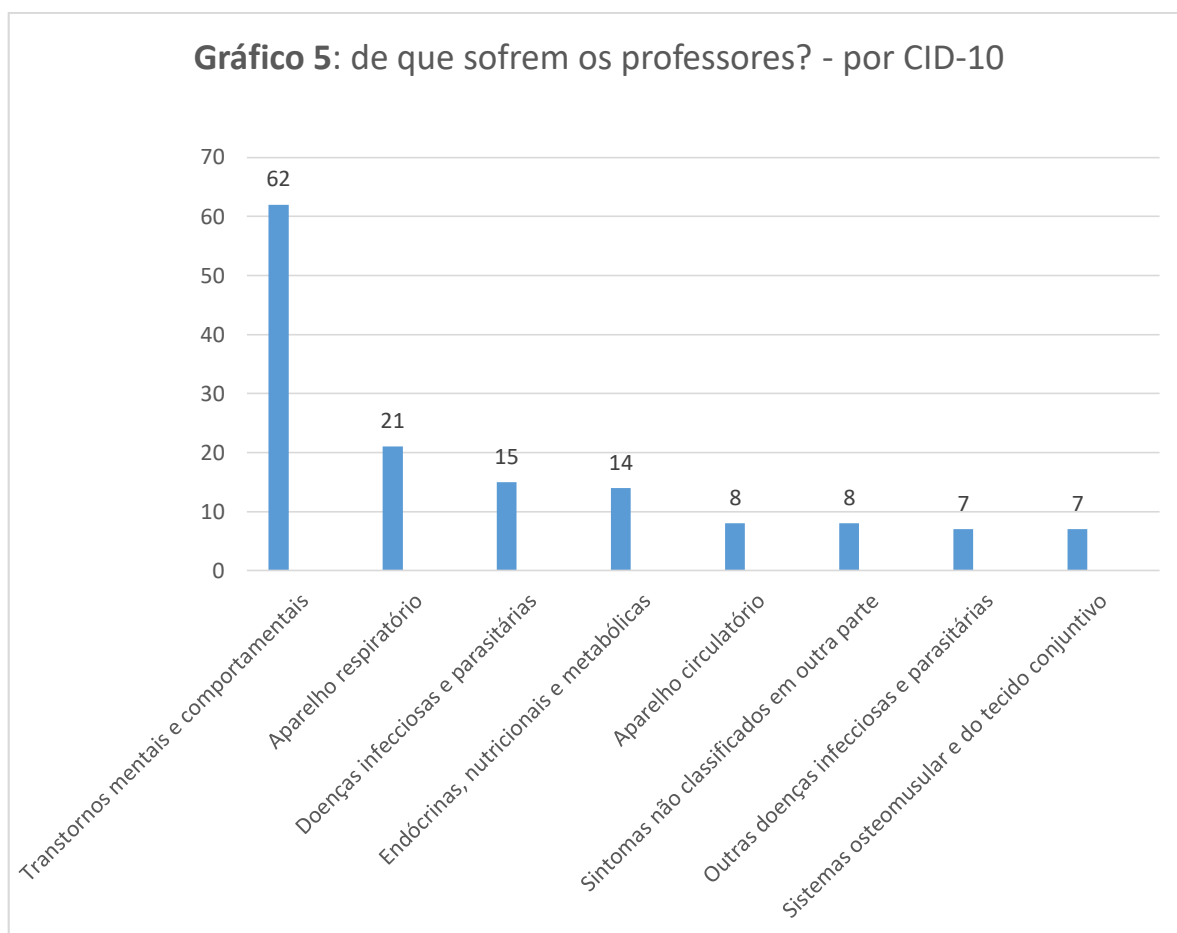
Levando em consideração as doenças citadas pelos professores no questionário e que cada professor pode ter citado uma ou diversas doenças, identificamos que o conjunto de doenças que mais incidiu sobre os professores foram os transtornos mentais e comportamentais (62), seguido das doenças do aparelho respiratório (21) e de doenças infecciosas e parasitárias (15)³⁰. Os dois primeiros conjuntos estão em consonância com os grupos citados na outra pesquisa, porém as doenças infecciosas e parasitárias são uma divergência. Das 15 citações referentes à esse conjunto, 14 vezes a causa foi dengue e em apenas uma a causa foi diarreia.

A explicação para o resultado divergente é a disseminação do vírus da dengue que ocorreu no primeiro semestre de 2024 na cidade de Rio Claro, justamente nos meses de aplicação dos questionários nas escolas que se deu em maio e junho. Em notícia divulgada no dia 18 de julho pelo Jornal Cidade, consta que o município contabilizava até aquele momento 24 mortes por dengue e 5.515 casos confirmados (Jornal Cidade, 2025). Tanto que no mês de maio foi necessária a criação de um centro de atendimento para pacientes com dengue, buscando aliviar a grande procura que houve nos postos de saúde da cidade.³¹

²⁹ CID-10 é a abreviação para Classificação Internacional de Doenças em sua décima revisão, uma tabela organizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que busca padronizar as doenças e os problemas de saúde.

³⁰ Os outros conjuntos de doenças foram, respectivamente: doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (14), doenças do aparelho circulatório (8), sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte (8), outras doenças infecciosas e parasitárias (7), doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (7), doenças do aparelho digestivo (5), gravidez, parto e puerpério (5), doenças do aparelho geniturinário (4) doenças do sistema nervoso (4), doenças do olho e anexos, ouvido, e da apófise mastoide (3), lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (3), fatores que exercem influência sobre o estado de saúde e o contato com serviços de saúde (2), neoplasias (1), doenças do sangue e dos órgãos hematopoiéticos e transtornos imunitários (1)

³¹ A título de curiosidade, o autor dessa pesquisa também foi contaminado pelo vírus da dengue nesse período, inclusive estando adoecido ao aplicar os questionários na primeira escola.



Fonte: elaboração própria

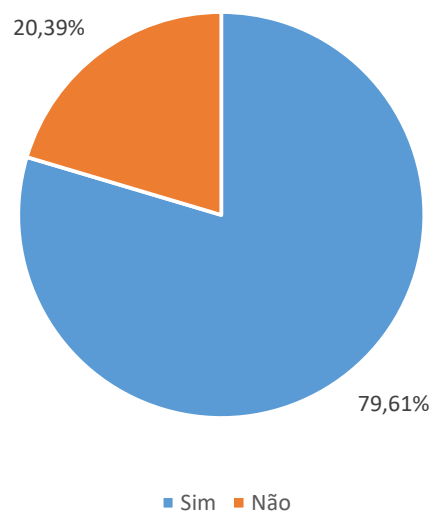
Conhece algum professor adoecido?

Dos 105 participantes da pesquisa, 2 não responderam à essa questão. Dessa forma, das 103 respostas, 82 professores (79,61%) responderam que conhecem algum professor, colega da mesma escola ou de outra escola, que atualmente enfrenta questões de saúde física ou mental.

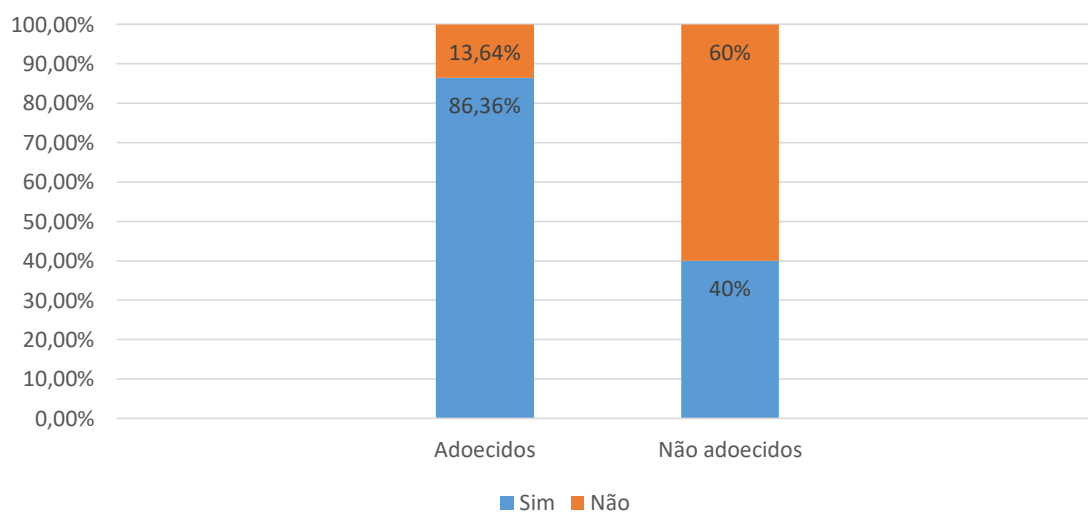
Ao compararmos os números, veremos que em nossa pesquisa 85,71% dos professores são adoecidos e que apenas 79,61% responderam que conhecem algum professor adoecido. Significa que aproximadamente 5% dos adoecidos não sabe que está adoecido? A princípio a conta parece não fechar, mas temos que analisar duas questões. A primeira é a nossa compreensão de adoecimento e a nossa utilização do critério ampliado de adoecimento. Há

professores que consideramos adoecidos por já terem se afastado, já adoeceram, mas que talvez hoje não estejam mais adoecidos. A segunda questão é a de professores que não se reconhecem como adoecidos ou que buscam esconder seu adoecimento, um processo alienante dentro do adoecimento que pode acontecer por alguns fatores. Dejours (1989), ao analisar o processo de adoecimento dos que ele chama de “subproletariado”, moradores da periferia das grandes cidades, cita a reticência maciça em falar da doença e do sofrimento na tentativa de escondê-los para se livrar das acusações de preguiça ou vagabundagem. O autor chama de “ideologia da vergonha” essa ocultação da situação de saúde em que tais pessoas se encontram e diz que essa ideologia é uma estratégia defensiva. Para as mulheres, prossegue Dejours (1989), a situação é mais difícil ainda, tendo em vista que “quando se é mulher não se pode permitir estar doente, por causa dos filhos” (p.30). Uma explicação é essa, que os professores não queiram revelar sua condição de adoecido ou até mesmo que professores adoecidos nem se reconheçam como tal.

Outro fato curioso é que se separarmos entre adoecidos e não adoecidos, há uma grande discrepância. Entre os professores adoecidos, a taxa dos que conhecem outro adoecido é de 86,36%, porém, entre os não adoecidos a taxa cai para 40%. O desconhecimento do adoecimento dos colegas por parte dos não adoecidos pode ser explicado pela não identificação do problema, posto que o adoecimento não é uma questão para esses professores. É possível que estes trabalhadores “saudáveis”, se podemos chama-los assim, nem reparem no processo de adoecimento dos colegas, uma vez que esse problema não os atinge. Da mesma forma que os professores adoecidos em sua maioria conhecem outro colega adoecido, já que as questões de saúde fazem parte de sua vida, de suas conversas, de seus olhares. Para os adoecidos as questões de saúde estão na “ordem do dia”, para os não adoecidos não necessariamente.

Gráfico 6: conhece algum professor adoecido?

Fonte: elaboração própria

Gráfico 7: conhece algum professor adoecido? Adoecidos e não adoecidos

Fonte: elaboração própria

Gênero

Com uma categoria majoritariamente feminina, se faz necessário analisarmos as relações de gênero ao pesquisarmos o adoecimento de professores.

A predominância de mulheres na educação de crianças pode ser explicada através da divisão sexual do trabalho na sociedade capitalista. A docência, que se inicia no Brasil, segundo Louro (1997), como uma atividade essencialmente masculina e ligada à igreja católica, no decorrer do tempo com o processo de urbanização se transforma em atividade majoritariamente feminina. “O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres” (Louro, 1997, p.95). Se o casamento e a maternidade são considerados tarefas femininas fundamentais, qualquer atividade profissional era tida como um desvio das funções das mulheres, a menos que essa atividade possa representar e se ajustar à sua essência. Dessa forma, os atributos necessários ao papel feminino passam a ser incorporados ao magistério como o amor, a sensibilidade e o cuidado. Concomitante a esse processo está o surgimento de teorias psicológicas e pedagógicas que passam a considerar o afeto e o amor como elemento facilitador da aprendizagem (Louro, 1997).

Para a Teoria da Reprodução Social, a docência localiza-se dentro de um campo maior, junto com a educação dos filhos, os cuidados afetivos, as tarefas domésticas, o cuidado com idosos e toda uma diversidade de tarefas que estão no campo da reprodução social. Para Nancy Fraser, “a reprodução social é uma condição indispensável para a possibilidade de produção econômica em uma sociedade capitalista” (Fraser, 2023, p.49). Para a autora, em contraponto ao trabalho produtivo que seria associado aos homens, grande parte dos trabalhos de reprodução da força de trabalho são atribuídos às mulheres e nem todos assumem a forma de trabalho assalariado, sendo maioria os trabalhos não remunerados associados ao amor e a virtude (Fraser, 2023).

Com o trabalho de reprodução social atribuído às mulheres, munido pelo discurso do afeto, sensibilidade, cuidado e do amor materno, recai sobre as mulheres o peso da educação escolar. Não por uma questão natural, mas

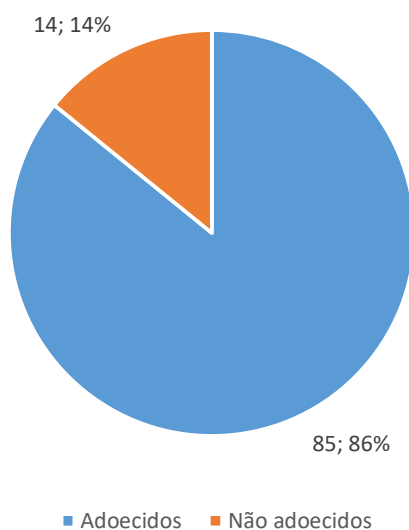
cultural. Como rebateria Krupskaya (2019) à suposta predestinação natural das mulheres aos trabalhos culturalmente impostos, “são bobagens semelhantes ao discurso que, na época, os donos de escravos faziam sobre estes serem ‘naturalmente predestinados’ à condição de escravos”.

Vamos aos dados. Do total de 99 mulheres, 85 são adoecidas (85,86%). Do total de 6 professores homens que responderam o questionário, 5 são adoecidos (83,33%). Os números nos causam estranheza tendo em vista o debate teórico acima, sabendo que grande parte dos trabalhos domésticos e de cuidados familiares recaem sobre as mulheres³² e que essa sobrecarga de trabalho possui implicações no adoecimento. O Boletim Epidemiológico da Secretaria de Vigilância em Saúde, do Ministério da Saúde, afirma que

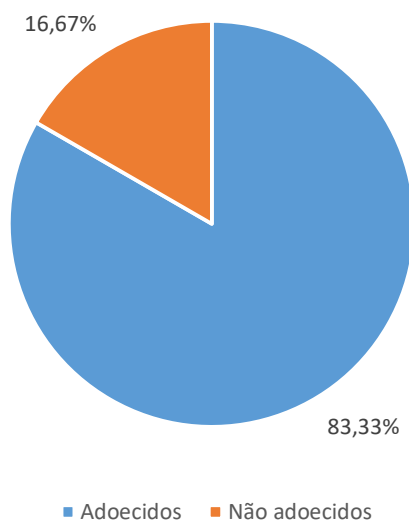
as mulheres, além de possuírem menores rendimentos, menor participação no mercado de trabalho, de assumirem predominantemente as atividades domésticas e os cuidados com os filhos e estarem em maior proporção entre os desempregados, **também estão mais expostas a alguns riscos de desenvolverem doenças e agravos relacionados ao trabalho** (Brasil, 2020, p.30, grifo nosso).

É possível que a pouca diferença entre o adoecimento de homens e mulheres que os dados nos mostram tenha relação com o baixo número de professores homens que responderam o questionário ou também devido ao critério ampliado de adoecimento utilizado por nós.

³² Na pesquisa de Siqueira e Ferreira (2003, p.79) as autoras pontuam que “se alguém precisa cuidar de um familiar doente ou acompanhá-lo ao médico, certamente será uma mulher”.

Gráfico 8: mulheres adoecidas

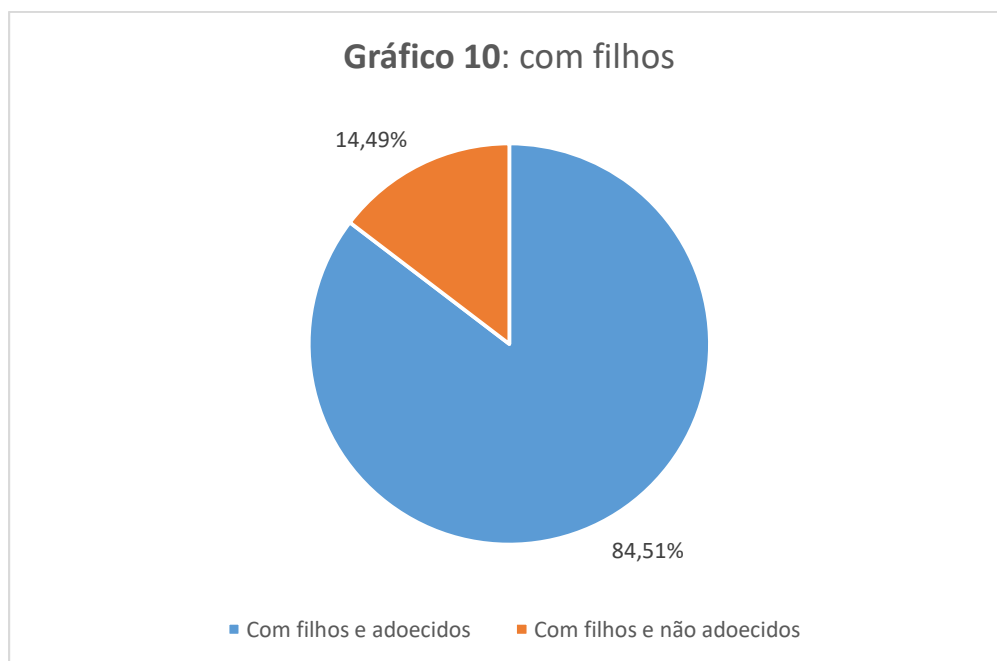
Fonte: elaboração própria

Gráfico 9: homens adoecidos

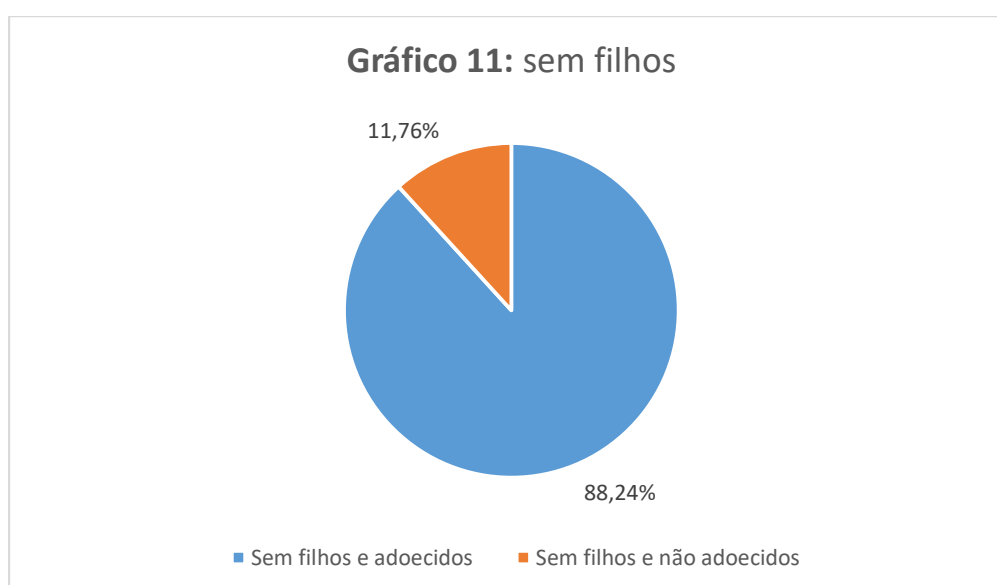
Fonte: elaboração própria

Filhos

Vejamos agora a relação entre ter ou não filhos e o processo de adoecimento dos professores. Dos 71 professores que têm filhos 60 são adoecidos (84,51%), enquanto dos 34 que não possuem filhos estão adoecidos 30 (88,24%). Apesar do cuidado com os filhos acarretar em mais trabalho no cotidiano, o recorte demonstrou que os professores que não tem filhos apresentaram maior índice de adoecimento. Uma explicação possível seria o critério ampliado de adoecimento.



Fonte: elaboração própria



Fonte: elaboração própria

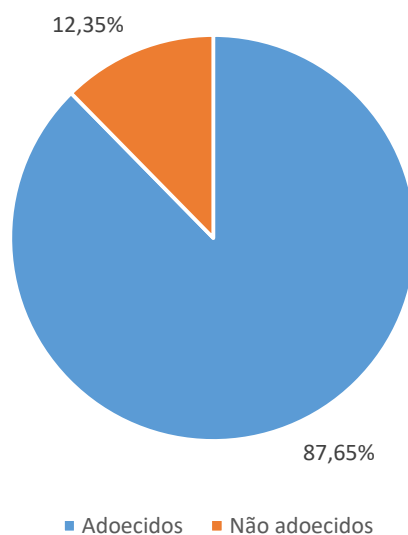
Professores de educação básica 1 e 2 (PEB1 e PEB2)

Os PEB1 são professores polivalentes, ou seja, os formados em pedagogia que lecionam diversos tipos de saberes e que ficam com a mesma turma a maior parte do tempo em que os alunos estão na escola. Os PEB2 são os chamados professores especialistas, como professores de educação física, arte, inglês e AEE. Estes não ficam muito tempo com a mesma turma, tendo como característica de sua rotina lecionar em várias salas diferentes por um menor tempo – com exceção dos professores de AEE que por atenderem crianças que necessitam de atendimento especializado possuem outra dinâmica. Dos 82 professores PEB1 participantes 72 são adoecidos (87,80%) enquanto dos 17 professores PEB2 participantes são adoecidos (70,59%).

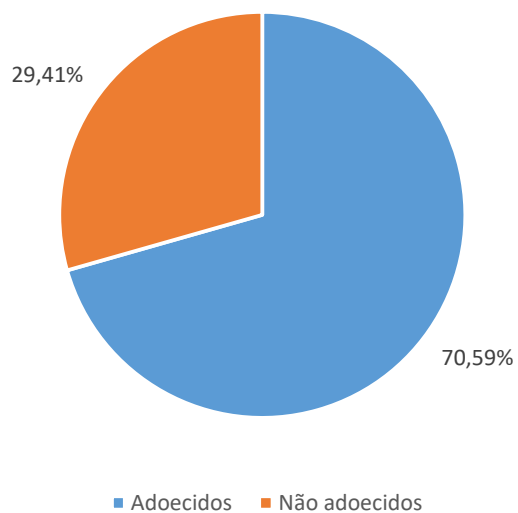
Temos aqui um indício de que os professores PEB1 estão adoecendo mais do que os professores PEB2. Essa diferença pode se dar devido a maior burocracia dos professores PEB1, da maior responsabilidade de registro sobre o desenvolvimento dos alunos e da maior responsabilidade na comunicação com as famílias. Como os PEB2 possuem várias turmas, alguns professores chegam a ultrapassar uma dezena de turmas, as responsabilidades particulares e cobranças recaem mais sobre os PEB1.

Nesse recorte não acrescentamos 6 professores que dobram jornada e são ao mesmo tempo PEB1 e PEB2, professores que um período atuam como pedagogos e no segundo período atuam como professores especialistas – ou vice-versa³³. Ao analisarmos apenas esse grupo, veremos que a taxa de adoecimento é de 100%. Tal resultado possui relação direta com a questão da jornada de trabalho dobrada, como veremos mais adiante.

³³ Destes 6 professores que são PEB1 e PEB2, 4 atuam exclusivamente na rede municipal de Rio Claro e 2 atuam como PEB1 na rede municipal e como PEB2 na rede estadual de São Paulo.

Gráfico 12: professores PEB1

Fonte: elaboração própria

Gráfico 13: PEB2

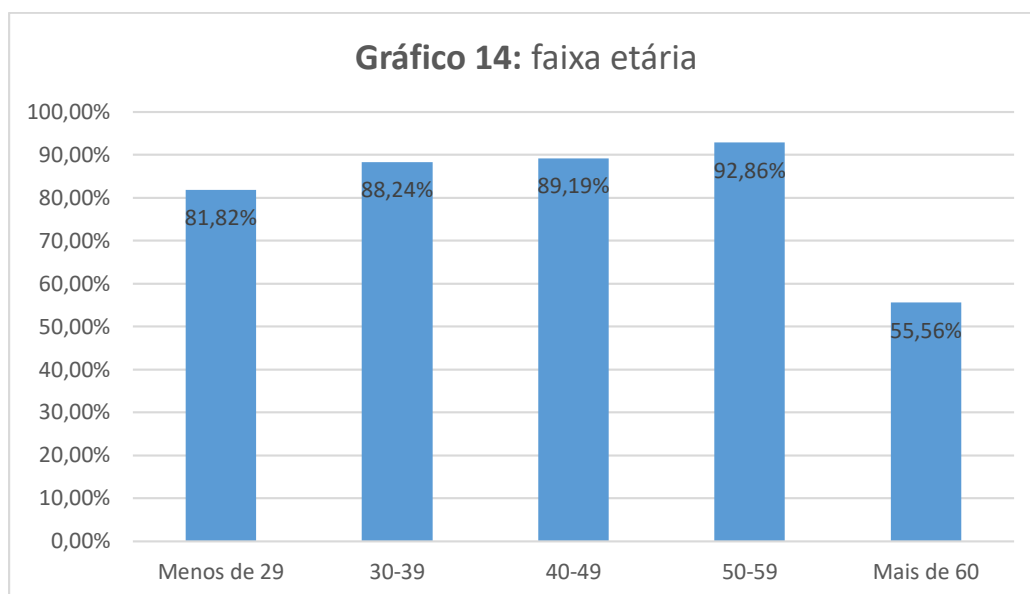
Fonte: elaboração própria

Faixa etária

Em relação à idade, foi possível observar que proporcionalmente ao número de participantes a faixa etária mais atingida pelo adoecimento foram os professores entre 50-59 anos, atingindo o percentual de 92,86% de adoecidos na faixa. Seguidos dos professores entre 40-49 anos com 89,19% e de 30-39 anos com 88,24%. A faixa dos mais jovens também é elevada, com os professores 30-39 atingindo 88,24% de adoecidos e os com menos de 29 anos tendo 81,82% de adoecidos. Destoando das demais faixas, os professores com mais de 60 anos tiveram 55,56% de adoecidos.

Apesar de todos os números serem preocupantes, destaquemos a faixa dos professores abaixo de 29 anos, que estão em início de carreira e já apresentam números elevados de adoecimentos, ultrapassando os 80%. Tal resultado, se não é explicado pela estafa do trabalho que se dá ano após ano, pode ser explicado pela incompatibilidade entre o trabalho imaginado, o trabalho prescrito e o trabalho real, citado por Gennari (2015), na frustração adoecedora ao se deparar com a escola real, com crianças reais, em condições de trabalho reais, e não com a escola idealizada das propagandas privadas e de governos ou com a escola fria dos documentos oficiais analisados na graduação.

Nos chama a atenção a queda brusca no adoecimento que se dá com os professores que ultrapassam os 60 anos. É explicável que tal diminuição se dê por esses professores já terem possivelmente se aposentado de um cargo e alguns não mais dobrarem jornada, bem como a aproximação da aposentadoria integral pode possibilitar essa diferença nos números.

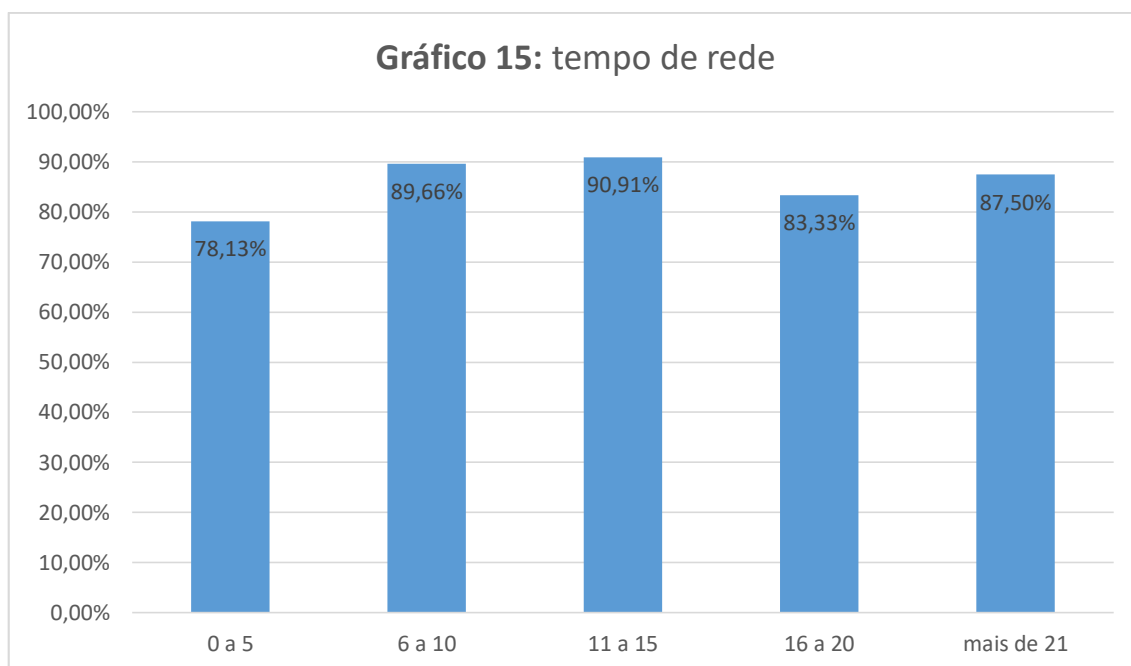


Fonte: elaboração própria

Tempo de rede

Para analisar a relação entre adoecimento e o tempo em que os professores trabalham na rede municipal de educação classificamos as respostas em cinco grupos: de 0 a 5 anos, 6 a 10 anos, 11 a 15 anos, 16 a 20 anos e mais de 21 anos. Os professores que apresentaram a maior taxa de adoecimento foram os que trabalham na rede entre 11 e 15 anos, apresentando a taxa de 90,91% de adoecimento. Os professores que menos adoecem são os que têm menor tempo de rede, de 0 a 5 anos, apresentando uma taxa de 78,13%. Em dois questionários não foi possível identificar a resposta sobre tempo de rede.

É necessário aqui fazer uma observação de que não necessariamente professores novatos na rede municipal são jovens ou novatos na profissão, podendo ser professores vindos de outras profissões ou que já trabalhavam em outras redes e escolas particulares.



Fonte: elaboração própria

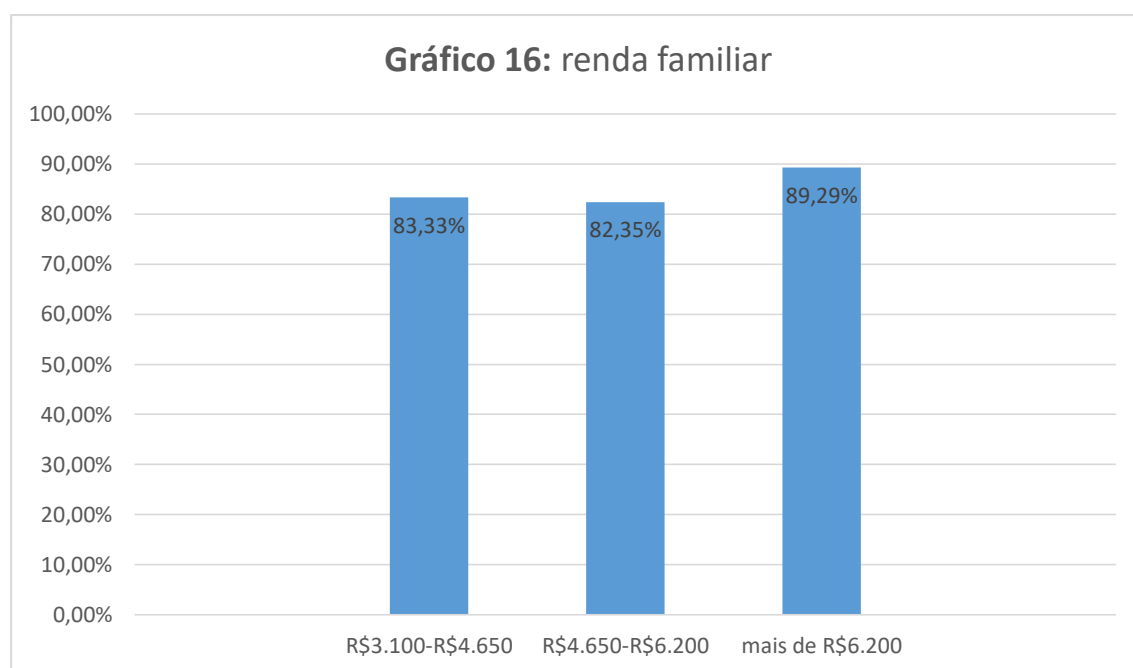
Renda

Quanto à renda mensal salarial da família, foi possível constatar que os professores que relataram maior número de adoecimentos foram os com maior nível salarial. Os professores que tem renda familiar superior à 4 salários mínimos (R\$6.200) apresentaram uma taxa de adoecimento de 89,29%, seguidos de 83,33% dos que ganham entre 2 à 3 salários mínimos (R\$3.100-R\$4.650) e 82,35% dos que ganham 3 à 4 salários mínimos (R\$4.650-R\$6.200). Nenhum participante declarou receber menos de 2 salários mínimos. Dos 105 participantes, 3 optaram por não responder a pergunta sobre renda familiar.

Ao observarmos o gráfico, podemos afirmar que a baixa renda por si só não se mostrou um fator determinante para o adoecimento, uma vez que quem tem renda maior adoeceu mais. Porém, não se pode ignorar que as pessoas com maiores rendas podem ter³⁴ maior jornada de trabalho e que a taxa de adoecimento nesse recorte, de tempo de rede, não é baixa. Dito de outra forma, aqueles que ganham mais podem adoecer mais pelo fato de dobrarem jornada,

³⁴ Esta é uma possibilidade, tendo em vista que a pergunta no questionário se referia à renda familiar e não ao salário do professor.

o que nos possibilita avançar mais na análise entre trabalho-salário uma vez que vimos nos fatores que mais adoecem que a jornada de trabalho apareceu mais do que a questão salarial. Apesar de trabalho e salário terem relação, o tempo de trabalho pode ser mais determinante para o adoecimento que o salário.



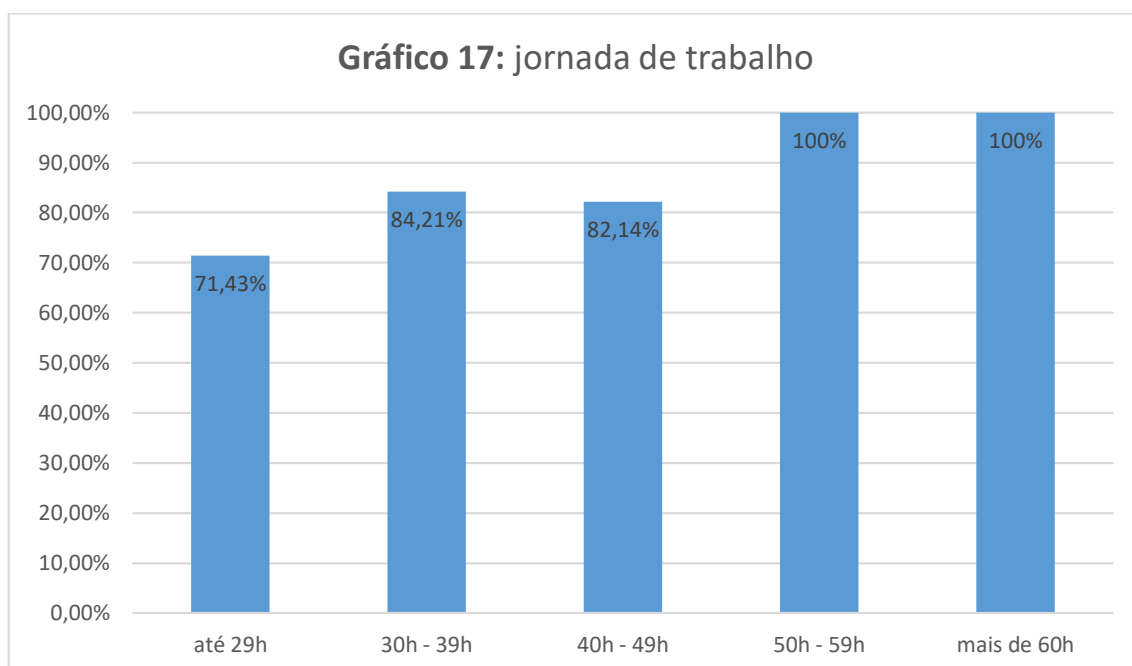
Fonte: elaboração própria

Jornada de trabalho

Quanto à jornada de trabalho, observamos que quanto mais os professores trabalham, mais tem adoecido. Como podemos ver no gráfico 17, há uma pequena variação entre os que trabalham 30h-39h e 40h-49h, uma queda de aproximadamente 2%, mas o crescimento é explícito. Todos os questionários de professores que trabalham 50 horas semanais ou mais apontaram que estão adoecidos, bem como a menor taxa de adoecimento se mostrou entre os professores que têm menor jornada de trabalho.

Poderia ser questionado se a quantidade de professores que trabalham 50h ou mais é relevante ou se são poucos professores, o que seria um questionamento legítimo. Porém, o número de professores que trabalha 50h ou mais durante a semana é de 25 pessoas, 23,81% do total de professores participantes.

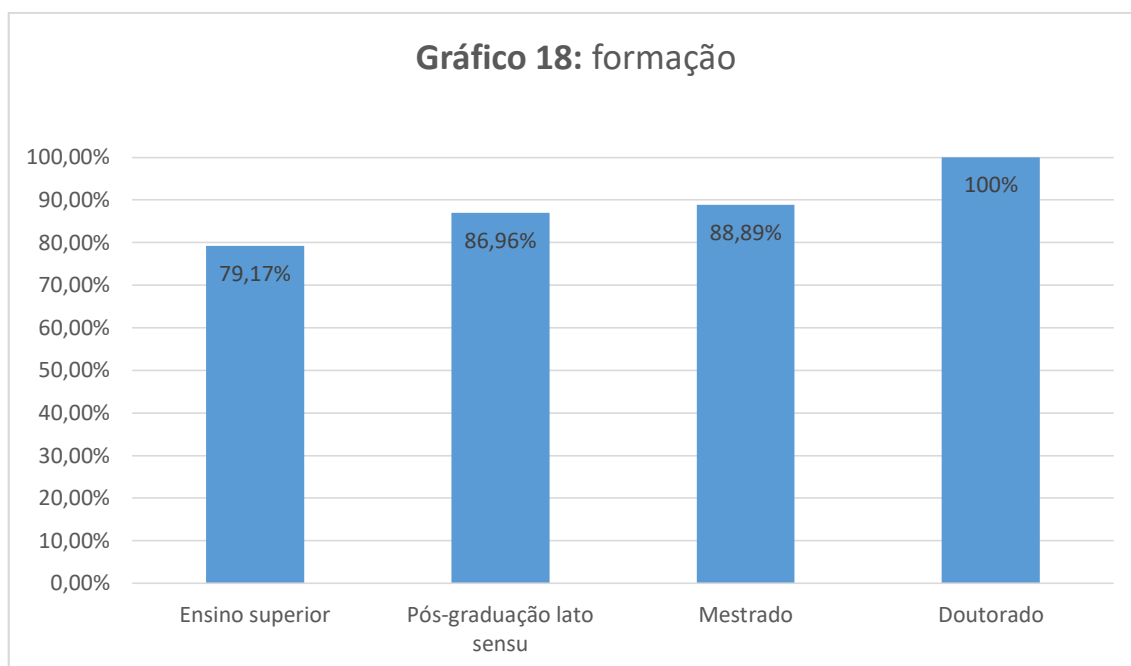
Ainda que a jornada de trabalho não seja só o elemento “tempo”, uma vez que durante a jornada de trabalho vivenciamos as condições físicas da escola, vivenciamos as salas superlotadas a burocracia escolar e etc., ou seja, ainda que exista uma relação da jornada com os outros fatores de adoecimento apontados pelos professores (que veremos a seguir), a jornada potencializa o adoecimento, nos expondo por mais tempo à esses fatores.



Fonte: elaboração própria

Formação

Através dos dados foi possível observar que quanto maior a formação dos professores mais adoecidos ficam. Ao mesmo tempo, é importante não analisarmos isoladamente a questão da formação sem considerar a faixa etária, uma vez que na medida em que os sujeitos se formam aumentam respectivamente sua idade e que há uma tendência maior de adoecimento nos professores até os 59 anos (gráfico 14). Deve-se considerar também que, ao constatarmos que ao se qualificar os professores demonstraram ficar mais adoecidos, foram apenas 2 os participantes que declararam ter doutorado.



Fonte: elaboração própria

Infantil e fundamental

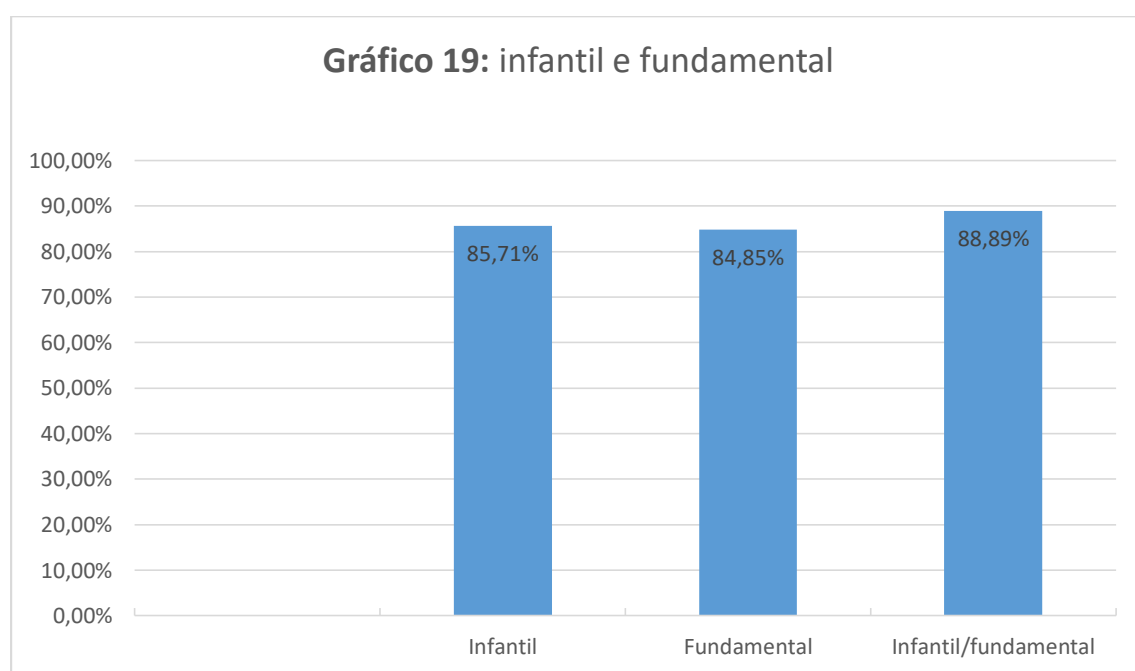
Para analisar se há diferença entre o número de adoecimentos entre professores da educação infantil e do ensino fundamental foi necessário inicialmente isolar os professores que trabalham nessas etapas³⁵. Dessa forma, optamos por a princípio não contabilizar professores que trabalham com os dois públicos, caso de 18 professores.

Os resultados mostraram que há uma diferença mínima nos adoecimentos, com os professores de educação infantil tendo uma taxa de adoecimento de 85,71% e os professores de ensino fundamental 84,85%. Buscar diferenciar os dois grupos de professores é necessário se considerarmos que são dois trabalhos bastante distintos, com características bem específicas. Os professores da educação infantil possuem menos burocracias para cumprir, possuem uma maior dimensão do cuidar, tem a necessidade de ficar no chão com as crianças, enquanto no ensino fundamental a burocracia é maior, utiliza-se mais o giz, atividades na lousa e cadernos. Ainda que sejam trabalhos com

³⁵ Professores PEB1 podem trabalhar com bebês de manhã na educação infantil e com crianças de ensino fundamental no período da tarde e vice-versa. Bem como professores de Educação Física podem ter salas de maternal 1 até o 5º ano em sua carga horária.

especificidades diferentes, não há diferença relevante no nível de adoecimento entre eles.

Se inicialmente desconsideramos os professores que trabalham ao mesmo tempo no infantil e no fundamental, é necessário olharmos também para esse grupo que mistura as duas realidades vivenciadas. Há um pequeno aumento no número de adoecidos nesse agrupamento. Dos 18 professores que trabalham com as duas faixas etárias, 16 são adoecidos (88,89%).



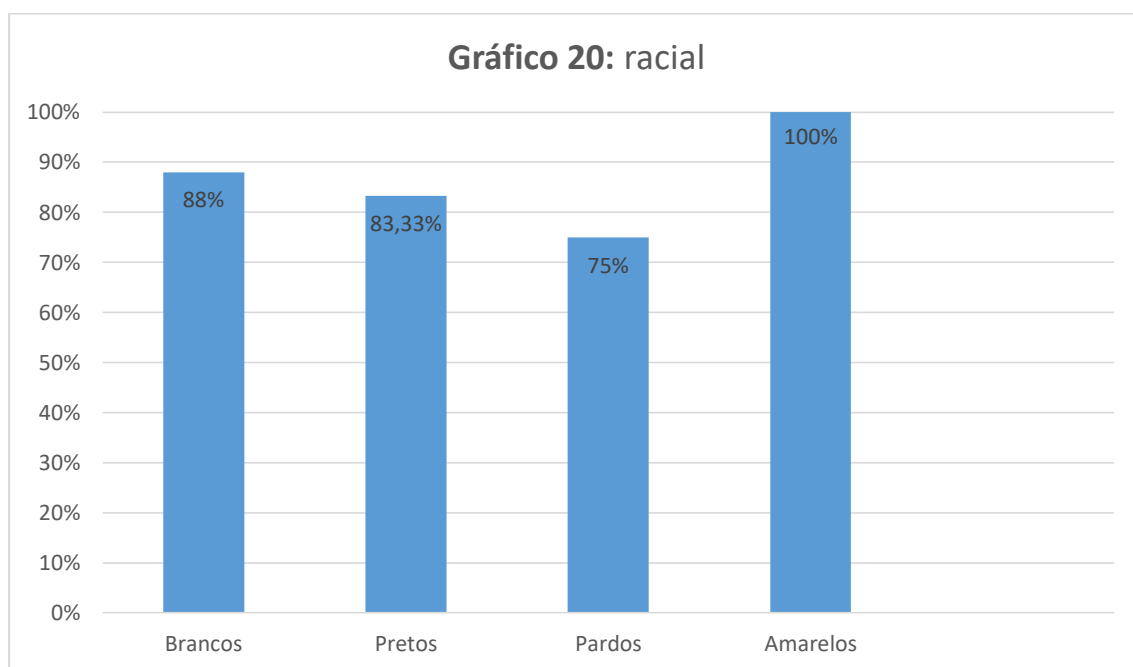
Fonte: elaboração própria

Racial

O recorte racial do adoecimento docente se faz necessário tendo em vista o processo histórico da formação do povo brasileiro. É plausível a possibilidade

do racismo, enquanto uma ideologia, um instrumento de dominação de classe e uma ferramenta de otimização da exploração da classe trabalhadora, ser um elemento potencializador do adoecimento. Esse é o intuito de analisar o recorte racial do adoecimento docente.

No questionário os professores se autodeclararam brancos, pretos, pardos, indígenas ou amarelos. Dividimos os professores e analisamos a taxa de adoecimento, não havendo nenhum professor que se autodeclarou indígena. Os resultados obtidos nos mostram que adoecem 88% dos professores brancos, 83,33% dos professores pretos, 75% dos professores pardos. Quanto aos professores amarelos, os dados mostram que 100% estão adoecidos, com a consideração de que apenas 2 professores se auto declararam amarelos. Os resultados são inconclusivos, uma vez que não encontramos explicação lógica para os números encontrados.



Fonte: elaboração própria

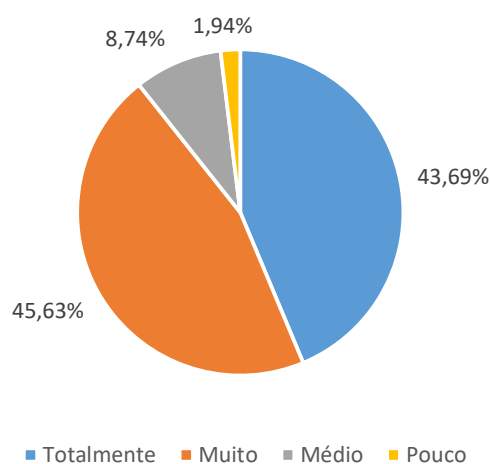
O trabalho interfere “totalmente, muito, médio, pouco ou nada”

Dos 105 professores participantes, 2 não responderam ao quanto o cotidiano escolar interfere no adoecimento de professores. Dos 103 que responderam essa questão, aproximadamente 90% afirmam que o cotidiano

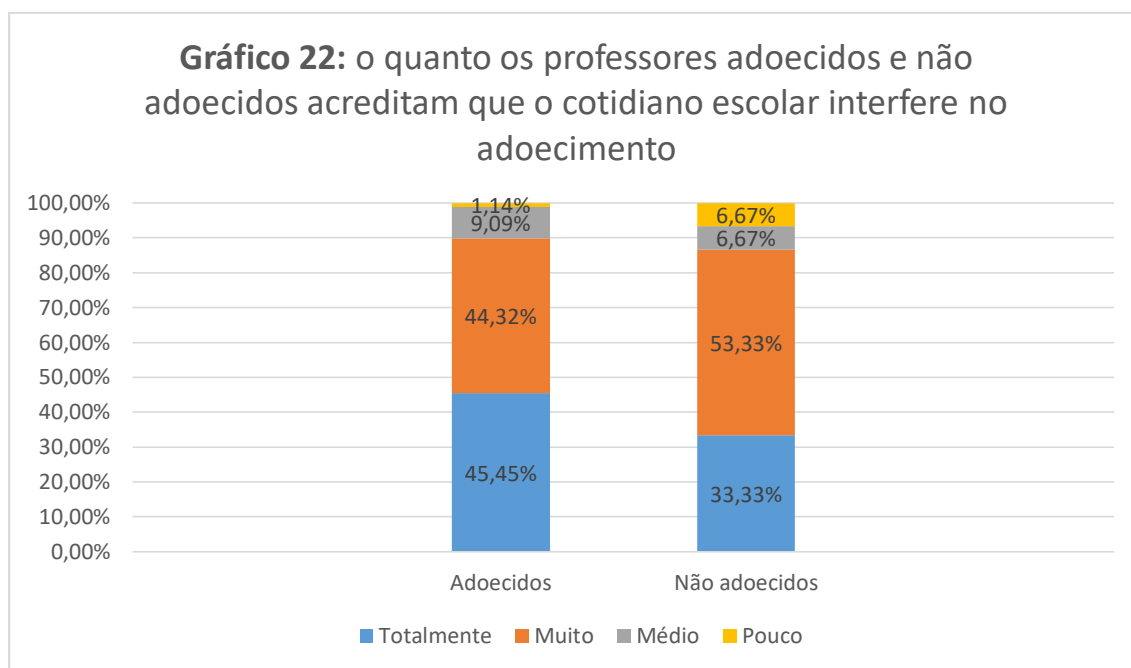
escolar interfere “totalmente” (43,69%) ou “muito” (45,63%) no adoecimento. Acreditando que a influência do cotidiano no adoecimento é “médio” foram 8,74% e 1,94% responderam como “pouco”. Nenhum professor respondeu que o cotidiano “não interfere”. Dessa forma, podemos concluir que todos os professores acreditam que o cotidiano escolar possui alguma interferência no adoecimento docente.

Se dividirmos os participantes em adoecidos e não adoecidos os resultados sofrem algumas alterações. Para os adoecidos, 45,45% responderam “totalmente”, 44,32% “muito”, 9,09% “médio” e 1,14% “pouco”. Para os não adoecidos, 33,33% responderam “totalmente”, 53,33% responderam “muito”, 6,67% “médio” e 6,67% “pouco”.

Gráfico 21: o quanto os professores acreditam que o cotidiano escolar interfere no adoecimento



Fonte: elaboração própria



Fonte: elaboração própria

A que os professores atribuem o processo do adoecimento

Nessa questão juntaremos duas perguntas diferentes em uma mesma análise. Em duas perguntas abertas, sem alternativas pré-estabelecidas, foi perguntado primeiro aos professores a que eles atribuem o processo de adoecimento dos colegas professores e, posteriormente, a que eles atribuem o processo do próprio adoecimento. Para análise, utilizamos aqui a análise de conteúdo nos respaldando em Bardin (2004) e Franco (2007) elencando categorias de análise e observando as frequências de ocorrências.

Destoando completamente das demais respostas, a que mais apareceu foi a sobrecarga de trabalho, citada por 56 professores (53,33%). Em segundo lugar, aparecendo 29 vezes (27,62%), está a relação com a família dos alunos e em terceiro a burocracia escolar, citada por 21 professores (20%).

Apesar de haver alguns destaques, as respostas foram variadas, como, por exemplo, atribuindo o adoecimento à falta de experiência, à idade avançada, à alimentação, à problemas pessoais, ao trabalho em si pelo fato de “ter que se

abaixar muitas vezes e pegar crianças no colo” (Q1)³⁶. Oito professores citam o contexto extra escolar como um elemento responsável pelo adoecimento, ao considerar “lidar com questões difíceis da sociedade e que se refletem na escola” (Q29) e “caos social” (Q63).

Passados alguns anos da pandemia do corona vírus, 2 professores ainda a citaram ao relatar que “trabalhamos na pandemia com recursos próprios, meu celular ficou péssimo” (Q72) e que “adoeci na pandemia com o ensino remoto e até agora necessito de medicalização para aguentar a sobrecarga de trabalho” (Q43).

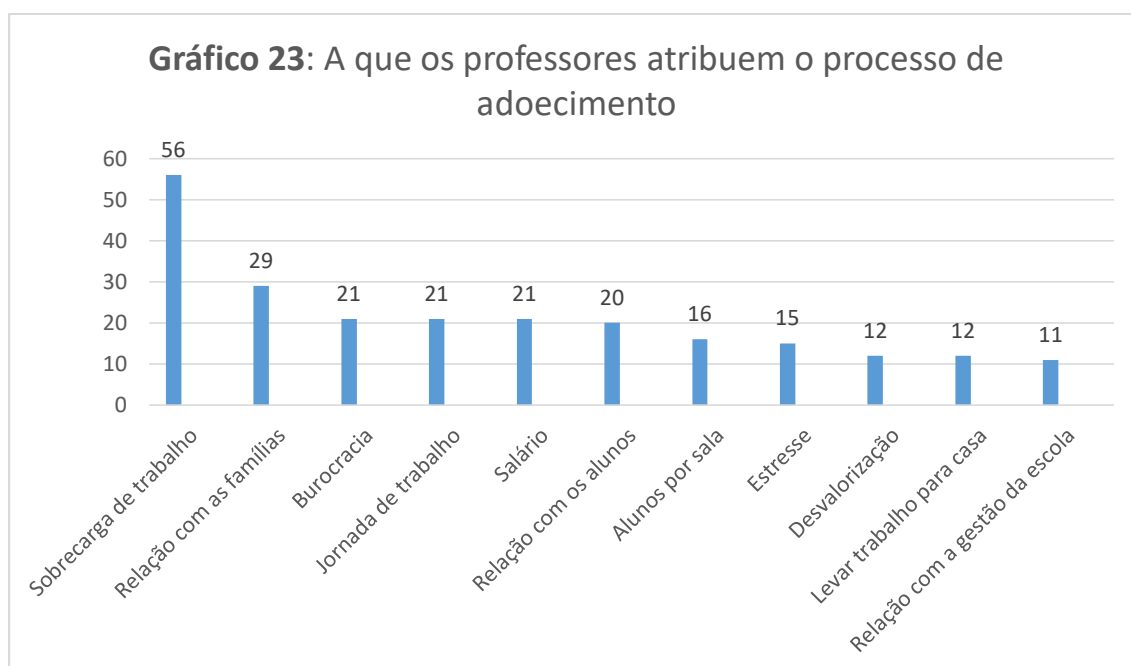
As diversas relações chamam atenção, tanto a já citada relação com as famílias, como a relação com os alunos, com a gestão escolar e com a SME. Na relação com as famílias foram apontadas questões como “a cobrança das famílias para assuntos fúteis e não assistência das mesmas famílias para a vida acadêmica do aluno” (Q49), falta de parceria (Q73) e famílias agressivas (Q37). Na relação entre professores e alunos, os professores se queixaram da agressividade dos alunos (Q37), desinteresse (Q39) e problemas de comportamento (Q55). Sobre a relação com a gestão escolar, foram apontadas que “em alguns casos há muita pressão por parte da gestão” (Q94) e em um dos casos “a paralisia facial ocorreu devido ao estresse que passei com algumas situações de conflitos na escola, entre professor e equipe gestora” (Q73). Sobre a SME, foi relatado muita cobrança, falta de apoio (Q41) e “condições ruins de trabalho no que diz respeito a SME” (Q44).

O número de alunos por sala é uma questão percebida recorrentemente, uma vez que os professores compreendem que salas superlotadas intensificam o trabalho realizado ao apontar a “sobrecarga por salas lotadas” (Q24). O estresse foi outra categoria de análise encontrada, com os professores denunciando o “estresse pelas inúmeras dificuldades que nós professores enfrentamos em nossa rotina” (Q33) ou “a minha hipertensão acredito que foi causada pelo estresse em que passei com uma sala de aula da educação infantil em 2008” (Q54). Foram significativas também a incidência das queixas em

³⁶ Questionário número 1. Citaremos a letra Q seguido do número do questionário para trazer respostas dos professores participantes.

“muitas vezes precisar levar o trabalho para casa” (Q12) e sobre a “desvalorização do professor” (Q68).

Quanto ao fator mais citado pelos professores no processo de adoecimento, a sobrecarga de trabalho, que por vezes aparece como sobrecarga de cobranças, cobranças excessivas ou descabidas, se encaixa perfeitamente no exemplo já citado no capítulo acima, por Dunker et al. (2022), da relação de causa e consequência entre o adoecimento e dar mais serviço do que alguém pode realizar, dar mais responsabilidades do que alguém é capaz de cumprir no horário regular de trabalho e criar metas inexecutáveis.



Fonte: elaboração própria

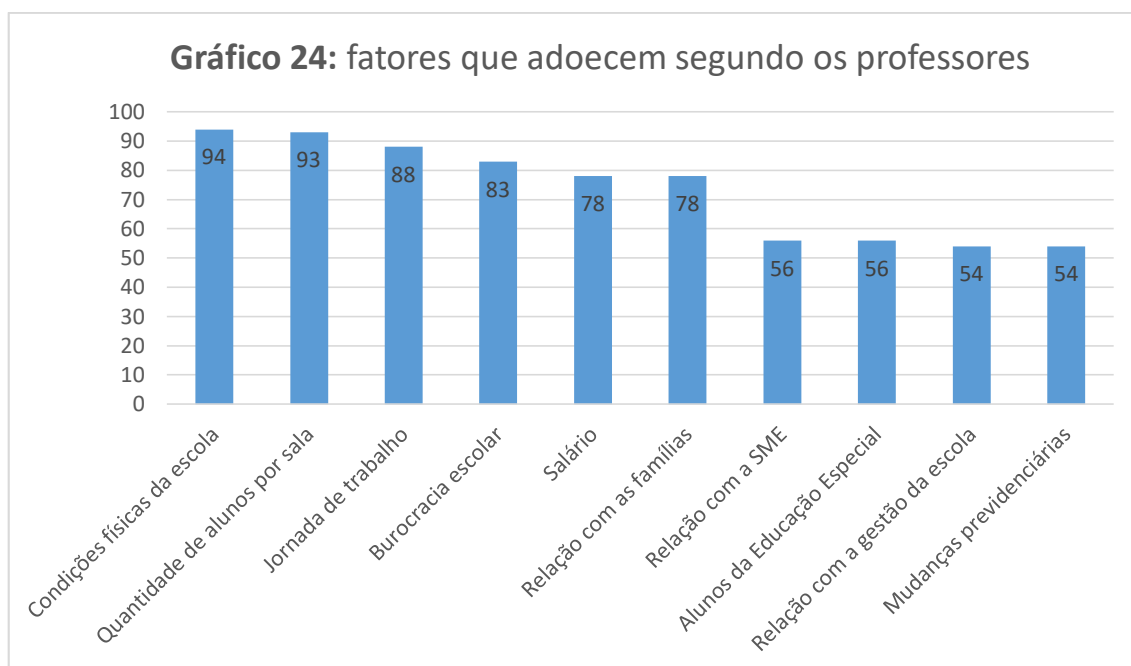
O que interfere no adoecimento

Os professores elencaram alguns fatores sugeridos pelo questionário que eles julgaram interferir mais ou menos no processo de adoecimento da categoria, podendo os professores elencar quantos quisessem. A questão era de múltipla

escolha, com alguns fatores já pré-estabelecidos. Os principais motivos apontados pelos professores para o adoecimento são: condições físicas das escolas (94), quantidade de alunos por sala (93), jornada de trabalho (88), burocracia escolar (83), salário (78), relação com as famílias dos alunos (78), relação com a SME (56), alunos público alvo da Educação Especial (56), relação com a gestão da escola (54) e possíveis mudanças previdenciárias na legislação (54). Esses foram os fatores que mais da metade dos professores elencaram.

Nota-se que o salário é uma insatisfação da categoria docente, porém não está entre os quatro primeiros fatores que mais adoecem, ficando atrás das condições físicas da escola, da quantidade de alunos por sala, da jornada de trabalho e da burocracia escolar, ainda que exista uma relação direta entre salário e jornada de trabalho, pois um salário melhor possibilitaria a redução da jornada. Mais adiante veremos o quanto a jornada de trabalho tem relação com o adoecimento, mas adiantamos que quanto maior a jornada de trabalho, maior a incidência de adoecimento entre os professores.

Um outro ponto a se destacar entre os fatores que mais adoecem é que muitos desses possuem relação com o debate feito no capítulo sobre a função social da escola capitalista. As condições físicas das escolas públicas brasileiras têm total relação com sua função social de reproduzir a sociedade tal como ela é, bem como a quantidade de alunos por sala, a jornada de trabalho extenuante, a burocracia exagerada, o salário rebaixado, a dificuldade na relação com as famílias, com a SME, a incapacidade de lidar com alunos público alvo da Educação Especial, e todas as outras. Aqui esses fatores aparecem como problema para os professores, mas é necessário colocar que ele é um problema para os professores, para os alunos filhos da classe trabalhadora, mas não para todos. Como já vimos anteriormente, a escola, exatamente da forma que ela é, ao reproduzir as estruturas da sociedade capitalista beneficia a classe dominante, a burguesia.



Fonte: elaboração própria

Formas de afastamento para cuidar da saúde

Ao analisar as formas de afastamento utilizadas pelos professores para cuidar da saúde, 75,24% (79 professores) disseram já utilizar formas alternativas para cuidar da saúde, como abonadas³⁷, licença-prêmio³⁸, licença sem vencimentos³⁹. Além dessas opções contidas na estrutura do questionário, os

³⁷ Abonada é um direito dos professores que os permite faltar no dia de trabalho. Cada professor tem direito a 6 abonadas por ano.

³⁸ Licença-prêmio é um direito dos professores que os permite ficar 90 dias sem trabalhar. Esse direito só é permitido utilizar a cada 5 anos de exercício.

³⁹ Licença sem vencimentos é um direito dos professores que os permite se afastar do trabalho por 2 anos, renováveis por mais 2 anos, para cuidar de assuntos particulares, seja por questão de estudos, saúde, etc. Esse afastamento não é remunerado.

professores também citaram a falta aula⁴⁰, TRE⁴¹, falta justificada⁴², licença nojo⁴³, férias e alteração no CID como formas de afastamento que não acusassem o real motivo, que seria o tratamento de saúde. A escolha do questionário como instrumento de coleta em nossa pesquisa nos possibilita identificar que a principal forma de ausência que oculta os problemas de saúde é a abonada, utilizada por 67,62% (71 professores) do total de participantes da pesquisa. A segunda é a licença prêmio, utilizada por 14,29% (15 professores) e a terceira foi a licença sem vencimentos, utilizada por 4,76% (5 professores).

Mas por que os professores utilizam essa forma de licença para tratar da saúde e não utilizam formas óbvias, como a licença-saúde? Qual seria a justificativa? Algumas respostas nos apontam o caminho que devemos seguir, como a professora Q87 ao afirmar que se manteve trabalhando mesmo sofrendo com questões de saúde “para não perder a progressão [de carreira]”, ou a professora Q62 ao dizer: “nunca consegui tirar [licença-prêmio] por causa das minhas faltas médicas”. A explicação para a fala das professoras e para o alto índice de abonadas para cuidar da saúde é encontrada no Estatuto do Magistério público municipal do município de Rio Claro, com a iminente possibilidade de perda de direitos caso os professores optem por cuidarem da saúde. No Estatuto do Magistério consta que perderão o direito à licença-prêmio, recomeçando a contagem de 5 anos, aqueles professores que, entre outros motivos, usufruírem de licença “para tratamento de saúde superior a trinta dias” (Rio Claro, 2007a). O Estatuto coloca os professores em uma encruzilhada. Utilizar o direito à licença-saúde ou gozar do direito à licença-prêmio? Como as doenças que mais acometem os professores de Rio Claro são a ansiedade e a depressão, doenças que não se resolvem em poucos dias de afastamento, utilizar o direito à licença-saúde acarreta em perder a licença-prêmio. Perder a licença prêmio implica em perder 90 dias de descanso ou perder dinheiro, uma vez que os professores

⁴⁰ Falta aula é quanto o professor vai à escola em seu horário de trabalho, mas vai embora antes de terminar seu expediente ou chega mais tarde. Se o expediente for de 5 horas/aulas e o professor sair na segunda, ele vai dar 3 faltas aula.

⁴¹ TRE é como os professores chamam os dias de licença concedidos por terem trabalhado nas eleições, se referindo ao Tribunal Superior Eleitoral.

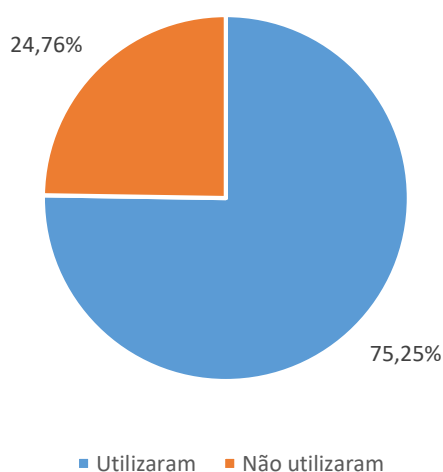
⁴² Falta justificada é quando o professor falta e justifica o motivo para seu superior hierárquico, sob sua aceitação.

⁴³ Licença nojo é como é conhecida a licença por motivo de morte na família, podendo ser de 8 ou 2 dias, a depender do grau de parentesco.

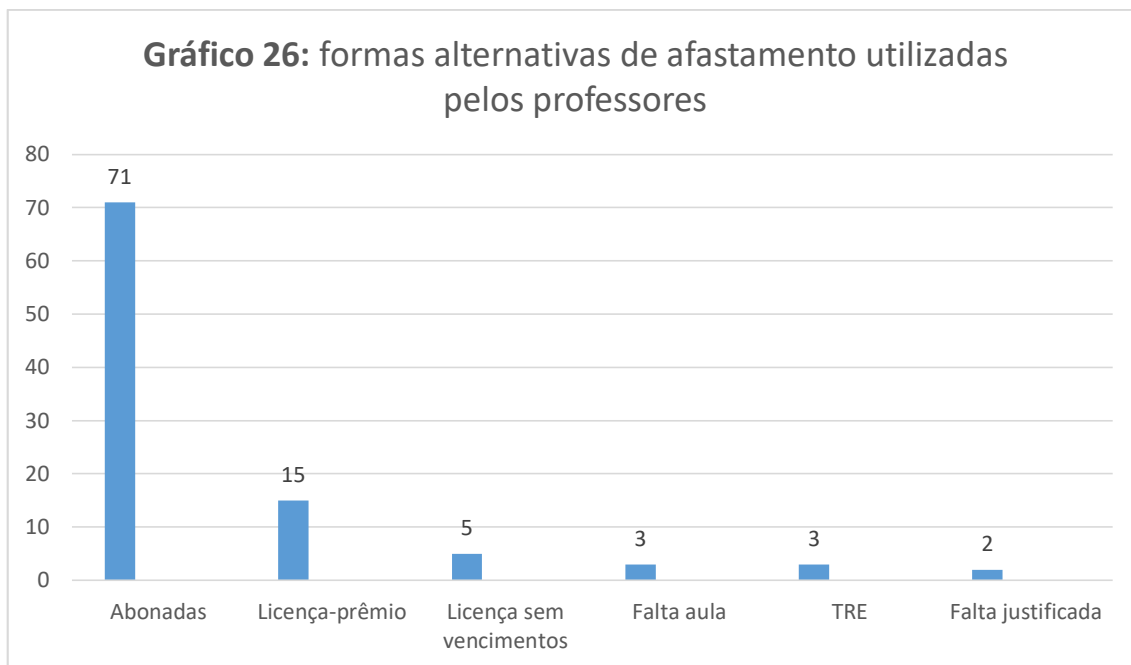
podem gozar de metade da licença em dinheiro, ou seja, 45 dias de salário a mais. Não é uma decisão fácil.

Decidir utilizar abonadas ou licença-prêmio para cuidar da saúde é uma difícil decisão enfrentada pelos professores efetivos. Porém, há professores que não chegam nem na encruzilhada da difícil decisão, são professores que não tem direito nem à abonada e muito menos à licença-prêmio. São os professores contratados, que possuem contratos temporários com a prefeitura para substituir professores efetivos. Analisando apenas o grupo de professores adoecidos, dentre os 74 professores que já utilizaram formas alternativas de afastamento, apenas dois possuem contrato temporário, sendo que um é ao mesmo tempo efetivo e contratado, dobrando jornada e com cada jornada sob uma relação trabalhista. Por outro lado, ainda no grupo de professores adoecidos, dos 16 professores que nunca utilizaram formas alternativas de afastamento para cuidar da saúde, 8 são contratados, incluindo dois professores que são ao mesmo tempo efetivos e contratados. Ou seja, a relação trabalhista de cada professor, o fato de ser efetivo ou contratado, acarreta em consequências na forma de cuidar do adoecimento, na possibilidade de utilizar formas diversas para cuidar da saúde.

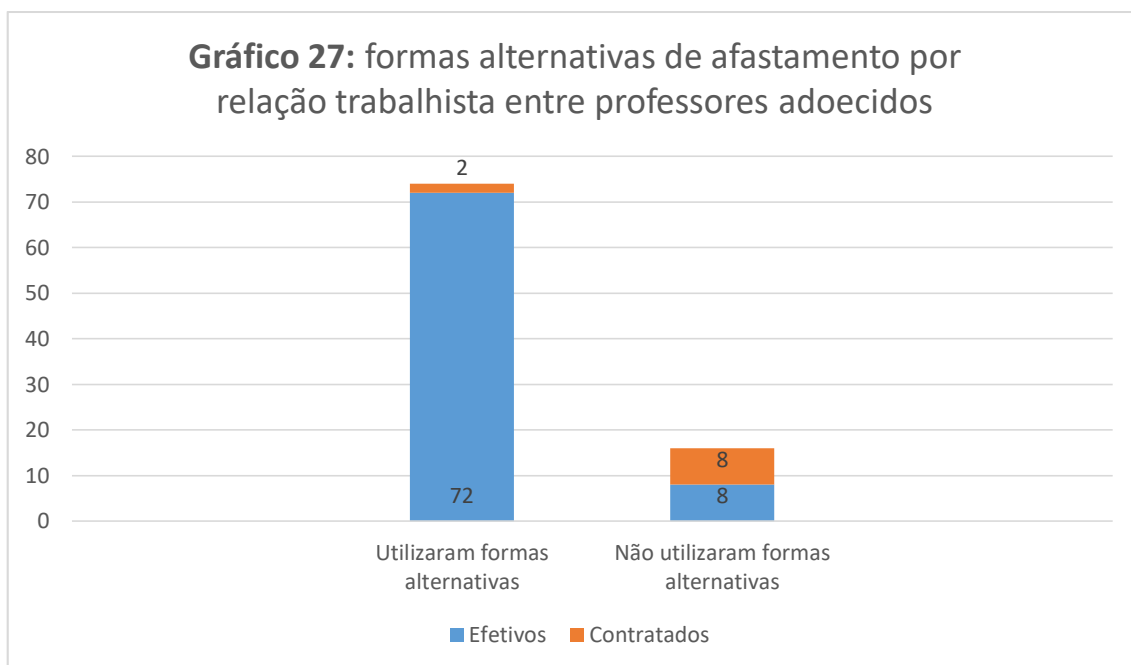
Gráfico 25: professores que utilizaram formas alternativas de afastamento



Fonte: elaboração própria



Fonte: elaboração própria

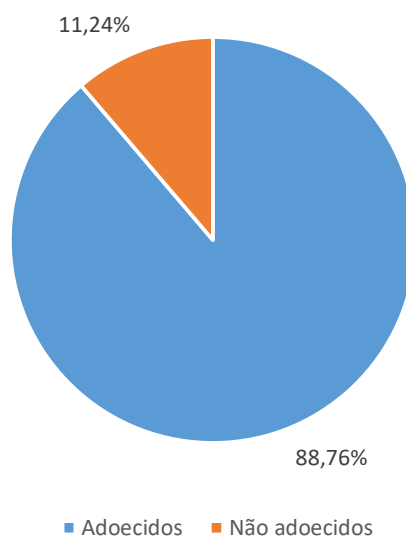


Fonte: elaboração própria

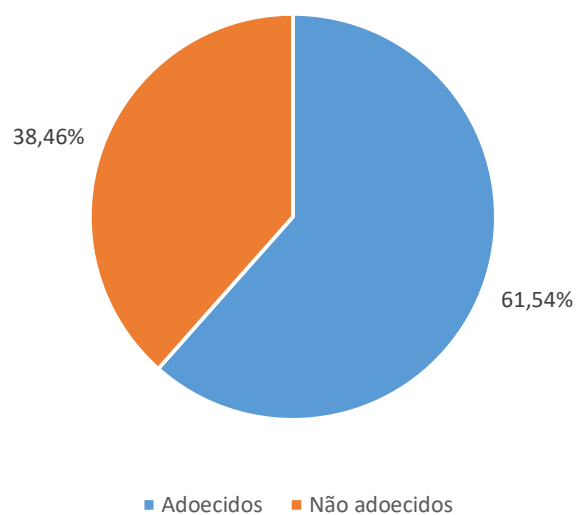
Relação trabalhista

Vimos que há diferentes relações trabalhistas na docência do município de Rio Claro. Há os professores efetivos, que ingressaram por concurso público, há os contratados, que possuem contratos temporários com a prefeitura para substituir professores efetivos e ingressaram por processo seletivo, e há também os professores eventuais, que não possuem contratos oficiais com a prefeitura e que deveriam substituir eventualmente os professores. Há escolas com professores eventuais “permanentes” que todos os dias estão na mesma escola cobrindo um mesmo professor ou diversos professores. A participação dos professores eventuais nos HTPC's fica a critério das escolas, avaliando se é um “eventual permanente” ou um “eventual temporário”. Não participaram da pesquisa nenhum professor eventual.

Constatamos através dos questionários que a taxa de adoecimento dos professores efetivos é maior que a taxa de adoecimento dos professores contratados, sendo a dos efetivos 88,76% e a dos contratados 61,54%. Dos 89 efetivos participantes da pesquisa 79 são adoecidos e dos 13 professores contratados participantes 8 são adoecidos. Não inclusos nessas análises estão 3 professores que dobram jornada, uma jornada como efetivos e outra como contratados. Nesses casos a incidência de adoecimento foi de 100%. Considerando que esses 3 professores possuem pelo menos 57h semanais de trabalho, podemos correlacionar esses dados com o gráfico 17, sobre a jornada de trabalho, ao nos mostrar que todos professores que trabalham mais de 50h são professores adoecidos.

Gráfico 28: adoecimento de professores efetivos

Fonte: elaboração própria

Gráfico 29: adoecimento de professores contratados

Fonte: elaboração própria

Algo a mais para dizer

Havia no questionário uma questão aberta, um espaço livre para que os professores participantes deixassem contribuições finais e dessem opiniões sobre o tema da pesquisa. O que se observou nesse espaço aberto foi que a maioria dos professores optou por não deixar contribuições finais e opiniões, 74 deles (70,48%).

Entre os 31 professores que deixaram contribuições finais, observamos que os professores viram ali um lugar de desabafo, de colocar para fora questões que os angustiam, reforçando fatores já colocados em respostas anteriores como os problemas de relação com as famílias, com a gestão, o não pagamento do piso salarial do magistério, sobrecarga de trabalho, burocracia, etc.: “é um desalento! Altamente burocrático, há relatórios para tudo, até para pedir para telefonar para um pai de aluno... Interessante que falta praticamente tudo, até papel higiênico está faltando na escola este ano” (Q47).

Além da retomada desses fatores, alguns professores falaram sobre a importância da pesquisa sobre adoecimento docente, da necessidade de se tratar do tema, como: “acredito que será uma pesquisa importante para apontar caminhos que possam diminuir o adoecimento de futuros professores” (Q54) e “parabéns pela iniciativa em pesquisar sobre este tema, e que os resultados possam gerar discussões e reflexões futuras para melhorar a qualidade de vida e as condições de trabalho para todos os profissionais da educação” (Q39). O simples fato de pesquisar sobre o adoecimento docente, colocar luz no problema, evidenciá-lo, aos olhos dos professores já parece ser um avanço de tal forma que fomos questionados se “após o término da pesquisa vocês pensam em algumas medidas para amenizar a questão do processo de adoecimento dos docentes?” (Q1).

Houve também apontamento diversos. Alguns relatos mais sofridos e pesados, como o de uma professora dizendo que havia exonerado no dia anterior à aplicação do questionário: “obrigado pela pesquisa! Gostaria de relatar que exonerei nesta data de 13/05/24 por não conseguir diálogo na secretaria municipal de educação. Exonerei com pesar, pois tinha dois cargos” (Q71); e angústias acerca da possibilidade catastrófica do fim da profissão: “em poucos anos haverá a extinção dos professores caso nenhuma providência seja tomada”. Alguns apontamentos são mais simples, como um professor

questionando a estrutura do questionário ter sido elaborado no gênero feminino: “a estrutura do questionário deveria ser no masculino, pois não apenas professoras responderam” (Q11); ou de um professor citando problemas específicos dos professores de Educação Física ao mesmo tempo em que revela a descrença no sindicato da categoria: “aos colegas da Educação Física, muitos sequer tem quadra, quiçá uma coberta, enfim, que alguém olhe por nós! E que não seja os vendidos do SINDMUNI” (Q82).

Para além do “algo a mais para dizer” escrito na última folha do questionário pelos professores participantes, há o “algo a mais para dizer” que não foi escrito, mas dito pelos professores durante a aplicação do questionário nas escolas e registrado em um caderno. Foi possível observar durante a aplicação do questionário inúmeras risadas dos professores acerca do tema de pesquisa, eram risadas com o próprio sofrimento, as vezes acompanhadas de piadas com a situação em que se encontram, de supostas trocas de remédios entre os professores e piadas com a possibilidade de um iminente surto. Por vezes as piadas, comentários e críticas aos possíveis responsáveis pelo adoecimento eram dirigidas à mim, que tinha que me conter em apenas ouvir e não reforçar posicionamentos e opiniões naquele momento. Nesses momentos, que eu não esperava, mas que se mostraram valiosos, ouvi comentários de uma professora dizendo que as mulheres são desvalorizadas nas escolas e os homens não, outra professora relatando que o questionário a fez pensar coisas que ela não havia pensado antes, bem como da informação que uma professora não estava presente naquele dia na escola pois estava afastada por causa do adoecimento.

Poder público

Por fim, analisemos a pergunta: “você acredita que o poder público pode tomar alguma providência para sanar ou amenizar o processo de adoecimento físico e mental dos professores? Quais?”. Para isso abordaremos a questão de duas formas, a primeira utilizando a análise de conteúdo e nos respaldando em Bardin (2004) e Franco (2007) elencando categorias de análise e analisando frequências de ocorrências. A segunda forma será debatendo o que seria esse

“poder público” e nos amparando em clássicos do materialismo histórico-dialético.

Nota-se que a maioria absoluta dos professores que responderam o questionário acredita que o poder público pode tomar alguma providência para sanar ou amenizar o processo de adoecimento dos professores (91,43%, 96 professores). Alguns responderam de forma explícita com um “sim” ou “com certeza”, outros de forma implícita, dando exemplos do que poderia ser feito. Apenas um professor respondeu que não acredita que o poder público possa fazer algo, uma resposta se mostrou inconclusiva e 7 professores deixaram a pergunta sem resposta. Dos 7 professores que não responderam a questão, é curioso o fato de que entre os 105 adoecidos foram 3 que não responderam, mas entre os 15 não adoecidos o número sobe para 4. Há uma desproporção grande na não-resposta que pode nos levar a pensar na indisposição para participar plenamente da pesquisa.

Dentre os professores que citaram quais ações poderiam ser tomadas pelo poder público, há uma relação direta com as respostas do gráfico 24 (fatores que adoecem segundo os professores), já que é um raciocínio lógico pensar que os fatores que mais adoecem são aqueles sob os quais o poder público deveria intervir. Agrupamos as respostas em 18 categorias de análise que não necessariamente utilizaram as mesmas palavras, mas estão dentro do mesmo campo semântico.

A questão salarial aqui apareceu como a mais relevante, as vezes colocada de forma direta, como na resposta que reivindica ao poder público “melhorar o salário dos professores” (Q1), mas também sob o eufemismo da valorização, ao dizer “valorizando o trabalho docente financeiramente” (Q38). Não acrescentamos à categoria salário, embora fosse legítimo, a categoria salário-jornada, buscando destacar a reivindicação dos 7 professores que atrelaram de forma clara a relação entre jornada de trabalho e salário, alegando de diferentes formas “mudanças de salário para não ser necessário acumular cargos/horas” (Q40) ou “valorizar o profissional para que não seja necessário ampliar jornada” (Q88).

As condições de trabalho foram desmembradas em dois grupos. Citadas 29 vezes, primeiro vêm as reivindicações mais objetivas, das estruturais e materiais, englobando tanto questões sobre a estrutura física das escolas, condições prediais, como também o acesso a materiais pedagógicos para serem utilizados em sala, com a reivindicação do “aumento de recursos pedagógicos de qualidade” (Q98). Além da questão estrutural e material pedagógico, foram consideradas as faltas de materiais básicos de limpeza cotidiana da escola, como “sabonete e papel higiênico” (Q49) ou “detergente” (Q15). Um outro grupo de condições de trabalho, uma dimensão mais subjetiva e genérica citada 16 vezes, foram aquelas que não trouxeram especificidade na demanda, como o Q10 que, não dando exemplos, reivindica “condições de trabalho decentes” ou como Q25, “condições melhores de trabalho”.

Duas demandas mais subjetivas das reivindicações dos professores ao poder público são as sensações de desvalorização e o pedido por dignidade. A valorização do professor foi reivindicada por 18 professores, uma valorização não necessariamente atrelada à questão salarial, mas uma “valorização ampla da profissão” (Q86). O pedido por dignidade também foi destacado nas respostas, aparecendo 14 vezes e na maioria das vezes sendo atrelado à questão salarial, “aumento digno de salário” (Q42), mas também às condições de trabalho, “condições dignas de trabalho com menos crianças em sala” (Q84). Reivindicar valorização e dignidade nos leva a constatar que o professorado se sente desvalorizado e indigno pelo poder público. Demandas com características subjetivas, mas concretas.

Sobre a burocracia escolar nota-se um detalhe importante. Nas 20 vezes em que a categoria de análise apareceu nas respostas dos professores, sempre foi no sentido de acabar com a burocracia desnecessária e não de acabar com toda a burocracia. Quando se pede para “diminuir a burocracia” (Q14) temos uma primeira suspeita disso, mas quando se demanda “refletir um pouco sobre o excesso de burocracia na escola” (Q27) ou “eliminação do excesso de burocracia” (Q78) a reivindicação se torna mais sólida. Não se trata de reivindicar o fim de toda e qualquer burocracia, não há trabalho pedagógico sem burocracias. É necessário planejar o trabalho docente, avaliar, relatar, e por mais que se goste ou não desse momento do processo ele se faz necessário para

uma prática pedagógica de qualidade. O que os professores questionam são os excessos de “papéis e relatórios” (Q56).

Quanto ao quadro de funcionários, é uma reivindicação dos professores por profissionais de apoio, tanto em sala de aula como fora, seja por “funcionários de limpeza em quantidade adequada” (Q49), “recursos humanos de apoio” (Q62), “monitoras com alguma formação” (Q73) ou “professor auxiliar para alunos autistas” (Q49). A demanda é colocada tanto pela quantidade de funcionários como pela formação dos funcionários. Abordando a dimensão política da questão, a professora Q79 diz: “disponibilizando a quantidade necessária de profissionais, contratando agentes por meio de concursos públicos, tendo em vista o trabalho precarizado de agentes que trabalham na sala de aula e na limpeza”. A terceirização desses trabalhos promovida pela prefeitura desde 2021 influencia diretamente na precarização citada, que influencia por consequência no trabalho docente, e vem desse processo o pedido por concursos públicos que proporcionariam maior estabilidade e capacidade de formação desses profissionais.

Vejamos agora a segunda forma de análise da pergunta sobre as providências do poder público para sanar ou amenizar o processo de adoecimento docente, identificando corretamente o que é o “poder público” e qual a sua função.

O que chamamos no questionário de poder público é por vezes denominado de outras formas, como governo, governantes, secretarias, órgãos públicos, etc.⁴⁴. Há uma variedade de situações, termos e expressões utilizadas para se referirem, ora de formas específicas ora de forma genérica, ao que denominamos Estado, uma categoria do campo do materialismo histórico-dialético.

Ao atribuir ao Estado o papel de mediador dos conflitos, como protagonista e responsável por resolver os problemas encontrados no cotidiano escolar, os autores o compreendem enquanto uma instituição neutra, racionalizadora dos desequilíbrios sociais. É na perspectiva conciliatória de

⁴⁴ As diferentes denominações foram constatadas no levantamento bibliográfico realizado com 64 pesquisas sobre adoecimento docente, citada na introdução.

Estado que 91,43% dos professores respondem positivamente para a possibilidade desse Estado sanar ou amenizar o adoecimento. Podemos notar essa compreensão também nas respostas que abordam a necessidade de um diálogo entre Estado e escola, em “estar atentos a realidade da escola e os problemas enfrentados pelos professores facilitando o processo com a secretaria de educação e escola” (Q19), reivindicando “escuta ativa” (Q2) ou “dialogando com os profissionais da Educação que estão no chão de escola” (Q79). É o que José Paulo Netto classifica como uma visão hegeliana de Estado, a compreensão de que o Estado seria o detentor dos interesses universais e do bem comum, como defendido pelo filósofo alemão Hegel em contrapartida as ideias liberais de Adam Smith, que defendia que a mão invisível do mercado seria a forma reguladora da sociedade que alcançaria o bem comum (Netto, 2008).

Divergindo de Hegel quanto a compreensão do Estado como um regulador da sociedade e defensor do bem comum, Marx e Engels, segundo José Paulo Netto, descobrem um equívoco na concepção de Estado hegeliana, revelando a natureza de classe do Estado (Netto, 2008).

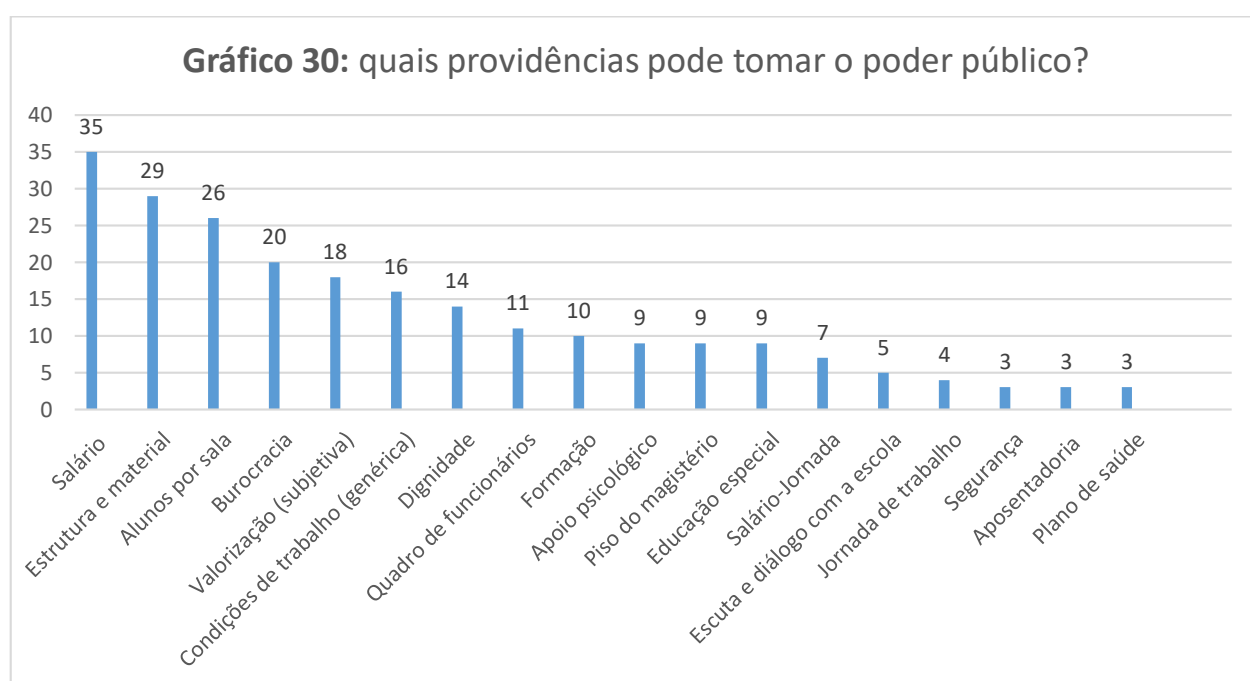
Marx obtém, juntamente com Engels, em 1847/48, e essa descoberta hoje é banal para alguns, mas foi verdadeiramente genial. Ele descobre a especial natureza de classe do Estado moderno. Descobriu que o Estado tem funções universalizantes, mas o núcleo de sua natureza é classista. O Estado tem uma natureza de classe. Durante sua vida e na sua longa trajetória de reflexão, Marx formulará de diferentes formas essa sua compreensão do Estado, porém, num primeiro momento, fará uma afirmação que deixa algumas pessoas hoje arrepiadas: o executivo do Estado moderno é o comitê que gere os interesses comuns da burguesia (NETTO, 2008, p. 22).

Poucos anos antes da citada frase contida n'O Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels já haviam constatado o conteúdo de classe do Estado n'A Ideologia Alemã, afirmando que o Estado é a forma de organização em que os burgueses garantem sua propriedade e fazem valer seus interesses. Para Marx e Engels o Estado não é neutro e nem visa o bem geral de uma população. Além de pertencente a uma classe, ele é um instrumento de dominação de uma classe por outra. O Estado é um instrumento por onde a classe dominante consolida sua dominação (Marx; Engels, 2007).

Dentro da tradição do materialismo histórico-dialético essa compreensão se mantém. Rosa Luxemburgo reitera o posicionamento de Marx e Engels ao

dizer que “o Estado atual é antes de tudo, uma organização da classe capitalista dominante” (1999, p.51), Lenin, no mesmo sentido, afirma em O Estado e a Revolução que “o Estado é a organização especial de uma força, da força destinada a subjugar determinada classe” (2011, p.58), Gramsci afirma em texto de 1918 que “o Estado é o órgão executivo dos interesses capitalistas” (2021, p.78) e Althusser avança ao elaborar sobre o Estado e seus aparelhos ideológicos que mantem de pé a sociedade capitalista e sua capacidade de reprodução (2012).

Portanto, nos amparando no materialismo histórico-dialético e na compreensão de Estado enquanto um instrumento de dominação da classe dominante, não é realizável o anseio de um Estado burguês mediador de diversos interesses de classe, do bem comum e do combate ao adoecimento docente que se expressou na grande maioria das respostas dos professores⁴⁵.



Fonte: elaboração própria

⁴⁵ A resposta dos professores de crença no Estado burguês possui correspondência com a literatura acadêmica da área que, por exemplo, afirma: “nas relações entre patrão e trabalhador, o Estado deve ser o mediador na busca do equilíbrio entre as formas de trabalho” (Vilela, 2019, p.131). Em nosso levantamento bibliográfico citado na introdução, a crença no Estado burguês como mediador apareceu em 38 de 64 pesquisas.

6. Conclusão e considerações finais

Iniciamos esse momento final da dissertação colocando de forma clara e direta a hipótese que defendemos: o adoecimento docente é um subproduto da função social da escola capitalista. Vamos recapitular como chegamos à essa hipótese.

Nosso objetivo geral nesta pesquisa visava compreender a relação entre trabalho e adoecimento dos professores da rede municipal de Rio Claro/SP. Para alcançar o objetivo maior, estabelecemos como objetivos específicos a realização de um aprofundamento teórico sobre trabalho docente e função social da escola na sociedade capitalista; analisar a relação entre adoecimento docente e condições de trabalho; identificar e analisar de que forma os professores compreendem o seu próprio processo de adoecimento e identificar quais subgrupos de professores estão mais suscetíveis ao adoecimento.

Visando tais objetivos, no primeiro capítulo discorremos sobre a especificidade humana do trabalho e o trabalho visto de forma genérica, para depois debatermos o trabalho sob o modo de produção capitalista. Após situarmos o que seria trabalho, pudemos avançar na discussão sobre trabalho docente abordando o seu valor de uso com a qualificação da força de trabalho e o seu valor, sendo o trabalho docente um trabalho imaterial e, nas escolas públicas, improdutivo.

No segundo capítulo, analisamos inicialmente a função social da escola independentemente do modo de produção em que ela está localizada, seguindo a discussão para a função social da escola capitalista. Vimos que a função social da escola, de forma genérica, é reproduzir o modo de produção em que ela está inserida, reproduzir as bases da sociedade em que ela se localiza. Dessa forma, a escola capitalista não pode ser outra coisa que não uma forma de reproduzir a sociedade capitalista. A escola capitalista atua dessa forma na medida em que qualifica a força de trabalho para sua sociedade, uma sociedade de subempregos e/ou empregos precários que vivem sob o permanente risco de retirada de direitos trabalhistas. Para esses postos, a escola tem a função de formar trabalhadores parciais, esvaziados de saberes sistematizados,

submissos e flexíveis, não sendo necessário grandes investimentos em qualidade nas escolas da classe trabalhadora. Para a preparação ao trabalho no modo de produção capitalista, não é necessário que as escolas sejam bem equipadas, que professores dominem plenamente os saberes científicos e filosóficos, que as escolas tenham laboratórios, materiais pedagógicos, quadras cobertas e toda uma infraestrutura que potencialize a transmissão do saber humano. O mínimo dinheiro investido já é o suficiente para a formação necessária dos trabalhadores.

Nesse contexto, adentramos no capítulo sobre adoecimento docente. Fazemos um breve resgate histórico da compreensão do binômio saúde-doença, pontuando a estreita vinculação política e econômica com as formas que se discutem e se definem as doenças. Nos amparando no Coletivo Socialista de Pacientes (SPK), avançamos na discussão do que seria saúde dentro do capitalismo e vemos que é um conceito contraditório e com motivações diversas, como, por exemplo, considerar saudáveis sujeitos aptos a serem explorados e não necessariamente sujeitos com condições plenas de viver uma vida digna e com qualidade. Refletindo sobre saúde e doença no capitalismo, adentramos nos interesses da indústria farmacêutica na produção de doenças e laudos, inclusive no direcionamento de pesquisas. Se é ponto comum a qualquer professor com um mínimo de criticidade que não há uma educação neutra, que ser educador é um ato político por si só, estabelecemos aqui que não há ciência neutra, não há também compreensão neutra sobre adoecimentos. Saúde e doença são objetos determinados por interesses e em uma sociedade dividida em classes sociais esses interesses são interesses de classes, mais precisamente e de forma majoritária pela classe dominante de nossa época. Vimos que a forma de sofrimento posta em nossos dias é a forma específica da fase neoliberal do capitalismo e sobre o neoliberalismo avançamos alguns parágrafos, o situando. Damos alguns exemplos sobre as formas que o mesmo neoliberalismo que incide sobre o processo de adoecimento incide também na educação, através da implementação do método apostilado, com a plataformização da educação, das terceirizações, do esvaziamento dos saberes e a intensificação do processo de alienação dos professores, entre outros. Seguimos estabelecendo diálogo com outras pesquisas que trabalharam com a

temática do adoecimento de professores, usufruindo de descobertas e apontando divergências que se fizeram necessárias, como com pesquisas que titubeiam em apontar a relação entre trabalho e adoecimento. Ao final do capítulo, apontamos que o adoecimento docente, subproduto da escola capitalista, torna-se inclusive rentável, tal como o bagaço e o vinhoto que deixaram de ser descartáveis na produção do etanol para se tornarem um subproduto comercializável. Com a diferença de que adoecimento não se transforma em biomassa e nem combustível, mas produz consumidores da indústria farmacêutica que ganha dezenas de bilhões de dólares às custas do sofrimento alheio.

No capítulo de apresentação e análise dos dados coletados por meio do questionário observamos a forma com que os professores percebem a própria realidade vivida. É importante reiterar aqui que, como foi dito na introdução, não necessariamente a forma com que os professores observam sua realidade reflete como essa realidade é de fato. Se considerássemos obrigatoriamente a mesma coisa, a realidade apresentada pelos professores da realidade tal como ela é, perderíamos de vista a categoria de ideologia e alienação. Identificar como os sujeitos compreendem o próprio processo de adoecimento é um dos objetivos a serem atingidos nesta pesquisa, o que não quer dizer que aquilo que os sujeitos disserem será de forma automática nossa conclusão. A conclusão deles é material e é subsídio para nossa conclusão. É necessário pontuar essas questões para seguir o raciocínio, uma vez que observamos os seguintes resultados: muitas vezes os professores identificaram como culpados grupos da própria comunidade escolar. Adoecidos, realizando um trabalho alienado e parcelado, muitos professores parecem encontrar na própria comunidade escolar o grande vilão. À procura de culpados, muitas vezes a culpa recai sobre os alunos e suas famílias, que são tão vítimas do processo de precarização/adoecimento da educação pública quanto os professores. Enquanto as vítimas se culpam, os que tem maior responsabilidade não são identificados, o modo de produção capitalista e sua classe dominante. Nas respostas dos questionários, os professores mostraram suas dificuldades nas relações com os alunos e suas famílias, com a gestão das escolas e com a SME, ao mesmo tempo em que revelaram sua crença no Estado, para eles não sendo

um instrumento de dominação da burguesia, mas um potencial mecanismo de melhora na situação encontrada. Outros resultados encontrados foram que os professores adoecidos, para não terem perdas na carreira, utilizam-se das faltas abonadas para resolverem problemas de saúde. Vimos que todos professores que dobram jornada estão adoecidos. Os professores adoecem independente da faixa etária, da faixa salarial, do tempo de rede e da formação, ainda que tenham ligeiras diferenças entre eles. Depressão e ansiedade foram as doenças que mais acometeram os professores da rede pública municipal de Rio Claro.

Um ponto que vale a pena retomarmos nas considerações finais é sobre nossa escolha metodológica em considerar professor adoecido aqueles que respondessem positivamente para quatro perguntas diversas. Assumimos um critério ampliado de adoecimento e acreditamos que não há certo ou errado no caminho percorrido, no entanto, é necessário que se façam novas pesquisas, que se comparem novos dados, que tenhamos mais elementos para buscar compreender cada vez mais quais são as especificidades da categoria, os grupos mais suscetíveis e que possamos avançar na discussão sobre adoecimento docente.

Durante o processo de escrita dessa dissertação, por muitas vezes pensei que para comprovar a relação entre o modo de produção da capitalista (e de todas as sociedades de classes) com o adoecimento seria necessário analisar a contraprova, uma sociedade que não estivesse estruturada na propriedade privada dos meios de produção, algo como pesquisar povos indígenas isolados na Amazônia. Indígenas isolados tem depressão e sofrem de ansiedade? Crise de pânico faz parte dessas culturas? A contraprova com os povos isolados na Amazônia não é possível neste momento, pelo menos não para esta pesquisa, mas Marx nos dá algum indício desse raciocínio no livro “Sobre o suicídio” ao compartilhar a reflexão de que as sociedades não geram todas os mesmos produtos, dizendo que, diferente dos casos de suicídio do primeiro quarto do século XVIII em Paris, os tártaros não se suicidavam (Marx, 2006, p.25). A pergunta fica: será que os tártaros e os povos isolados da Amazônia também sofrem de depressão e ansiedade?

Se o adoecimento docente é produto da sociedade capitalista, cabe aos próprios professores tomarem o destino em suas mãos, cabe a esses e todos os

trabalhadores se responsabilizarem e lutarem contra aqueles que os querem adoecidos, dopados, alienados e conformados. Iniciamos este trabalho com a música do Titãs ao escrever na epígrafe: “peste bubônica, câncer, pneumonia, raiva, rubéola, tuberculose, anemia...” terminamos com a mesma música, mas outro trecho. Enquanto houver trabalhadores dispostos a mudar a realidade, a classe dominante verá que “o pulso ainda pulsa!”.

7. Referências bibliográficas

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

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

AMARAL, A. C. E. S. **Professor saudável, escola viva: um olhar para o estresse docente**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2018.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 11. ed. – São Paulo: Cortez, Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

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

AZEVEDO, F. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024

BAIRRO, G.P. **O contexto da produção didática no Brasil: o financiamento através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2017.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões**. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez. 2000.

BARCIELA, F. G. A. P. **Trabalho docente e adoecimento: uma análise da produção acadêmica**. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Edições 70: Lisboa, 2004.

BARROS, K. R. L. M. **Síndrome de Burnout, suporte social no trabalho e conflito trabalho-família em docentes no contexto da pandemia da Covid-19**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

BASILIO, A. L. **Entenda a ‘greve’ de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder**. Carta Capital, publicado em 18 maio 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contra-plataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>. Acesso em 15 set. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Boletim epidemiológico** - Secretaria de Vigilância em Saúde - Ministério da Saúde - Volume 51, Nº 20, Mai. 2020

BRASIL. **O que significa ter saúde?** Publicado em 07 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude>. Acesso em 29 ago. 2024.

CÁSSIO, F. **A lojinha de tablets do governo paulista**. Carta Capital, publicado em 29 ago 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/a-lojinha-de-tablets-do-governo-paulista/>. Acesso em 15 set. 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE RIO CLARO. **Audiência Pública – 29/05/2024**. Publicado em 29 maio 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6WNpfO96HPs>. Acesso: em 01 abril 2025.

CARNE OSSO. Direção: CAVECHINI, C; BARROS, C. J. Produção: HASHIZUME, M. Repórter Brasil, 2011.

CIESP. **Seminário primeira infância e a indústria do futuro**. Disponível em: <https://www.ciespcampinas.org.br/site/noticias/1420/2020/03/-seminario-primeirainfancia-e-a-industria-do-futuro/>. Acesso em 01 ago. 2024.

DAMIANI, B.; CARVALHO, M. **O adoecimento de trabalhadores de enfermagem: uma revisão de literatura**. Rev Bras Med Trab. Vol.19, n.2, 2021.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 1989.

DUNKER, C. **A hipótese depressiva**. In: SAFATLE, V; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.), Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DUNKER, C.; PAULON, C.; SANCHES, D; et. al. **Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira**. In: SAFATLE, V; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.), Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/sobre-o-papel-do-trabalho-na-transformacao-do.pdf. Acesso em 15 out. 2024.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. **Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira**. TrabalhoNecessário, v. 10 n. 15, 2012.

ESTADAO. **Quais são os maiores Estados brasileiros pelo tamanho da economia?** Veja ranking. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/estados-brasileiros-maior-economia-participacao-pib-veja-ranking-nprei/>. Acesso em 19 dez. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª ed: Liber Livro Editora, 2007.

FRASER, N. **Crise do cuidado? Sobre as contradições sociorreprodutivas do capitalismo contemporâneo**. In: BHATTACHARYA, T. (org.) Teoria da reprodução social. São Paulo: elefante, 2023.

FREITAS, L. C. **Prefácio**. In: KRUPSKAYA, N. K., A construção da pedagogia socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4. ed – São Paulo: Cortez, 1993.

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

GENNARI, E. **Quando ensinar é adoecer**. Chão de escola, nº13, p.7-15, nov. 2015.

GIANOTTI, V. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Ed. Atlas, 6. ed. - São Paulo, 2008.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRAMSCI, A. **Homens ou máquinas?** Escritos de 1916 a 1920. 1ª ed.- São Paulo: Boitempo, 2021.

GRAZIA, G. **Da organização pela base à institucionalização**. Rio de Janeiro/RJ: Editora NPC, 2017.

GUINALZ, J. P. **Trabalho, alienação e adoecimento na produção de alumínio em Barbacena**. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

GUNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. (Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais, N°1) Brasília, DF: UnB, Laboratório de psicologia ambiental, 2003.

G1. **'Operação Hipócritas': TRT aceita pedido do MPT e anula decisões com laudos feitos por investigados**. Publicado em 19 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/08/19/operacao-hipocritas-trt-aceita-pedido-do-mpt-e-anula-decisoes-com-laudos-feitos-por-investigados.ghtml>. Acesso em 18 nov. 2020.

G1. **Tarcísio autoriza licitação para privatizar gestão de 33 novas escolas estaduais de SP**. Publicado em 12 jun. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/06/12/tarcisio-autoriza-licitacao-para-privatizar-gestao-de-33-escolas-estaduais-de-sp.ghtml>. Acesso em 5 set. 2024.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IBGE. **População**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro/panorama>. Acesso em 03 out 2024a

IBGE. **Censo escolar – sinopse**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro/pesquisa/13/78117?indicador=5904>. Acesso em 03 out 2024b

JORNAL CIDADE. **Professores realizam protesto contra o prefeito Gustavo por pagamento do piso salarial**. Publicado em 28 maio 2022. Disponível em: <https://www.jornalcidade.net/rc/professores-realizam-protesto-contr-o-prefeito-gustavo-por-pagamento-do-piso-salarial/214164/>. Acesso em 01 abril 2025.

JORNAL CIDADE. **Rio Claro alcança 5.515 casos de dengue em 2024, com 264 novos registros em uma semana**. Publicado em 18 jul 2024. Disponível em: <https://www.jornalcidade.net/rc/rio-claro-alcanca-5-515-casos-de-dengue-em-2024-com-264-novos-registros-em-uma-semana/265397/>. Acesso em 31 jan 2025.

KATAOKA, E.K. **O ideário democrático e popular na educação: um inventário crítico**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,

Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão popular, 2017.

KRUPSKAYA, N. K. **Deve-se ensinar “coisas de mulher” aos meninos?** Blog da Boitempo, 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/02/26/krupaskaia-versus-damare-deve-se-ensinar-coisas-de-mulher-aos-meninos/>. Acesso em 15 out 2024.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

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

LETTIERI, A. **A fábrica e a escola**. In: GORZ, A. (org.), *Crítica da divisão do trabalho*. Editora Martins Fontes, 1989.

LOURENÇO, E. A. S.; BERTANI, I. F. **A relação trabalho e saúde no setor calçadista de Franca, São Paulo**. Ver. Katál, Florianópolis, v.12, n.2, p. 152-160 jul/dez. 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MARTINHAGO, F; CAPONI, S. **Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais**. Physis, v.29, n.2, 2019.

MARX, K. O capital: Livro I, **capítulo VI (Inédito)**. 1. ed. – São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, K. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. In: A revolução antes da revolução. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2015.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 2º ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre, L&PM, 2014.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, D.Z. **Causas do absenteísmo por motivo de saúde de professores em uma prefeitura da região metropolitana de Porto Alegre**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MORENO, A. C. **Futuros professores: 61% dos calouros de pedagogia ou outra licenciatura estudam a distância**. G1, publicado em 15 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2019/08/15/futuros-professores-61percent-dos-calouros-de-pedagogia-ou-outra-licenciatura-estudam-a-distancia.ghtml>. Acesso em 10 out. 2020.

NETTO, J.P. **Estado, Política e Emancipação Humana**. In: Lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André, 2008.

NEVES, A., ISMERIM, A., BRITO, B, et. al. **A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si**. In: SAFATLE, V; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.), Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

OLIVEIRA, M. C. **Os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente em organizações escolares brasileiras**. Dissertação (mestrado). Universidade La Salle: Canoas, 2021

PEREIRA, E. A. C. **Espaço escolar na contradição: educação e violência – experiências de professores no contexto da educação básica**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2022.

PISTRAK, M.M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Novo Ensino Médio 2022: entenda tudo que muda**. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/#:~:text=O%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%C3%A9,t%C3%A9cnico%20ou%20profissionalizante%20que%20cursou>. Acesso em 11 jun. 2024.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. <https://transparencia.rioclaro.sp.gov.br/tdaportalclient.aspx?418>. Acesso em 3 out. 2024.

REGO, T.C. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17. ed. - Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

RIBEIRO, H. P. **A violência oculta do trabalho: as lesões por esforços repetitivos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999.

RIO CLARO. **Estatuto do magistério público municipal do município de Rio Claro**. Lei complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007a.

RIO CLARO. **Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro**. Lei nº 3777 de 15 de outubro de 2007b.

ROSA, B. O. **Trabalho e saúde: de que adoecem os trabalhadores e trabalhadoras de curtumes? Estudo com curtumeiros da cidade de Franca (SP)**. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.-rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCLIAR, M. **História do conceito de Saúde**. Physis: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.1, n. 17, p. 29-41, 2007.

SERVIDORES EM LUTA. Rio Claro, publicado em 3 nov 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DB7J9_QR_23/. Acesso em: 01 abril 2025.

SHULGIN, V. N. **Fundamentos da educação social**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SILVA JUNIOR, N. **Epistemologia psiquiátrica e marketing farmacêutico: novos modos de subjetivação**. Stylus Revista de Psicanálise. Rio de Janeiro, n.33, p.227-239, nov. 2016.

SIQUEIRA, M.J.T; FERREIRA, E.S. **Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso?** Psicologia Ciência e Profissão, 23 (3), 76-83, 2003.

SPK. **Fazer da doença uma arma**. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

SUZIN, R. **A saúde geral dos professores municipais de Caxias do Sul e suas relações com as atividades laborais**. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado profissionalizante em Engenharia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

TAVARES, D.; LIMA, C. Q. B. **Violências contra trabalhadores adoecidos e instrumentos de gestão: uma relação a explorar**. *Cad. psicol. soc. trab.*, vol.22, n.1p. 81-97, 2019.

TERRA. **MEC registra aumento de alunos em cursos de Pós-Graduação**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mec-registra-aumento-de-alunos-em-cursos-de-pos-graduacao,58241e304869d44a04f5d324d6be31b5riot57a1.html>. Acesso em 19 dez. 2023.

THE BLACK PANTHER. **Por uma revolução antirracista: uma antologia de textos dos Panteras Negras (1968-1971).** Disponível em: https://antologiapanteranegra.files.wordpress.com/2018/02/antologia_panterasnegras.pdf. Acesso em 02 set 2024.

TORQUATO, S. A.; JESUS, K. R. E. **Complementaridade da matriz energética brasileira:** o potencial da cana-de-açúcar e seus co-produtos. Congresso sobre geração distribuída e energia no meio rural, n.10, 2015, São Paulo. Anais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

VILELA, A. P. A. **Trabalho e adoecimento: uma análise do professorado paulista sob a perspectiva da geografia.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

ZACCHI, M. S. de S. **Professores (as): trabalho, vida e saúde.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004

8. Apêndice I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e Resolução 510/2016)

Convido você, professor da rede municipal de Rio Claro/SP, a participar do estudo intitulado “Trabalho docente e adoecimento: um estudo com professores da rede municipal de Rio Claro/SP”, proposto por Francisco Galvão do Amaral Pinto Barciela (pesquisador responsável), RG 37.410.923-0, orientado pelo Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, câmpus de Rio Claro, referente ao curso de Mestrado em Educação da mesma instituição.

Nosso objetivo com esta pesquisa é compreender o processo de trabalho e de adoecimento dos professores da rede municipal de Rio Claro/SP. Para atingir tal objetivo, buscaremos através de questionário identificar e analisar de que forma os professores compreendem o seu próprio processo de adoecimento, suas razões e implicações; identificar quais subgrupos de professores estão mais suscetíveis ao adoecimento, se professores de educação infantil ou ensino fundamental, professores que dobram jornada ou que trabalham em apenas um período, escolas grandes ou escolas pequenas, professores PEB1 ou PEB2, homens ou mulheres, etc.

À vista do exposto, apontamos como prováveis benefícios decorrentes deste estudo criar possibilidades de subsídios para a formulação e reformulação de Políticas Públicas Educacionais, bem como contribuir para a compreensão científica do processo de adoecimento dos professores da rede municipal de educação de Rio Claro/SP.

Caso você concorde em contribuir com este estudo, sua participação se dará através do preenchimento de um questionário sobre o adoecimento de professores, que será aplicado durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) nas escolas por ser nesse momento de reunião que se encontram semanalmente a maior quantidade de professores na escola.

Esclarecemos que os riscos em participar deste estudo consistem em você se sentir desconfortável ou constrangido diante de algumas questões, apesar do nosso empenho para que isto não ocorra. Temos como preocupação, uma vez que não podemos evitar os riscos, minimizá-los o máximo possível agendando previamente a aplicação do questionário; esclarecendo possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações exclusivamente para fins de pesquisa. Destacamos que você tem o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Os resultados provenientes dos questionários serão utilizados somente com vistas ao alcance dos objetivos científicos expostos acima, além de serem incluídos na dissertação de Mestrado em Educação que será desenvolvida pelo pesquisador responsável e publicados na literatura especializada. Contudo, informamos que o questionário será respondido de forma anônima e caso seja necessário citar alguma resposta de algum participante se dará mediante um pseudônimo (nome fictício) escolhido aleatoriamente.

Ao participar desta pesquisa, você não será remunerado, ao passo que não terá nenhum tipo de despesa. Além disso, será garantido o livre acesso a todas as informações, bem como explicações adicionais sobre o estudo e suas consequências.

No caso de você necessitar de esclarecimentos e/ou informações complementares para compreender ainda melhor o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores a qualquer momento, seja antes da decisão de participar ou não da pesquisa ou ao longo do seu desenvolvimento. Para isso, os dados de contato encontram-se no final deste documento.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Local/data _____, ____/____/_____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Trabalho docente e adoecimento: um estudo com professores da rede municipal de Rio Claro/SP”.

Pesquisador Responsável: Francisco Galvão do Amaral Pinto Barciela.

Cargo/função: Aluno do Programa de Pós Graduação em Educação.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) 99362-5202 / e-mail: f.barciela@unesp.br

Orientadora: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão.

Cargo/função: Professor Assistente Doutor.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) 3526-9687 / e-mail: jose.aragao@unesp.br

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IB/UNESP

Avenida 24A, nº 1515. Bairro Bela Vista, 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

9. Apêndice II

QUESTIONÁRIO

Sua participação será importante para nos ajudar a compreender o processo de adoecimento dos professores da rede municipal de Educação de Rio Claro. Todos participantes que aceitarem participar responderão o questionário de forma anônima.

É importante ressaltar que não há respostas certas ou erradas. Aqui queremos saber sua forma de ver a questão da saúde dos professores da rede municipal de Educação de Rio Claro.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Idade: () até 29 anos () 30 a 39 anos () 40 a 49 anos () 50 a 59 anos
() 60 anos ou mais

Gênero: () Mulher () Homem () Outro: _____

Raça: () Branca () Preta () Parda () Indígena () Amarela
() Outro: _____

Religião: () Católica () Evangélica () Umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras () Espírita () Ateu () Outro: _____

Estado civil: () Solteira () Casada () Viúva () Divorciada
() Outro: _____

Possui filhos: () Não () Sim Quantos: _____

Grau de instrução: () Ensino superior incompleto () Ensino superior completo
() Pós lato sensu incompleto () Pós lato sensu completo () Mestrado incompleto () Mestrado completo () Doutorado incompleto () Doutorado completo

Leciona na rede pública municipal de Rio Claro há quanto tempo:

Escola(s) em que trabalha atualmente:

Cargo que ocupa (Professor de Educação Básica 1, Professor de Educação Básica 2 ou ambos?): _____

Caso seja Professor de Educação Básica 2, é responsável pela disciplina de:

Trabalha em outra rede além da rede municipal de Rio Claro? () Não () Sim

Qual: _____

Carga horária total na semana como professora: _____

Faixa(s) etária(s) com a qual trabalha: _____

Situação trabalhista: () Efetiva () Contratada () Eventual

Além da docência, possui outro emprego ou fonte de renda? () Não () Sim

Qual: _____

É responsável pela única fonte de renda da família? () Não () Sim

Qual a renda mensal aproximada de sua família?

() R\$1.550 a R\$3.100

() R\$3.100 a R\$4.650

() R\$4.650 a R\$6.200

() Mais de R\$6.200

Durante a semana realiza atividades de lazer (atividades culturais, exercícios físicos, confraternização com familiares e amigos, etc.)?

() Não tenho tempo para lazer

() uma vez na semana

() 2 a 3 vezes na semana

() 4 a 5 vezes na semanas

() 6 vezes ou mais

Qual/is: _____

SOBRE A SAÚDE FÍSICA E MENTAL DE PROFESSORES

Já se afastou do trabalho por questões de saúde física e/ou mental?

() Sim () Não

Qual foi a patologia? _____

Faz uso de medicamentos? () Sim () Não

Desde quando? _____

Para qual patologia? _____

Qual o medicamento? _____

Já fez uso de medicamentos que hoje não faz mais? () Sim () Não

Para qual patologia? _____

Qual medicamento? _____

Fez uso por quanto tempo? _____

Realiza algum método de prevenção ao adoecimento? () Sim () Não

Qual? _____

Já usou abonadas para cuidar da saúde? () Sim () Não

Já usou licença prêmio para cuidar da saúde? () Sim () Não

Já usou licença sem vencimentos para cuidar da saúde? () Sim () Não

Além das já citadas, já usou outra forma de afastamento que não acusasse o real motivo que seria tratamento de saúde? () Sim () Não

Qual: _____

Já se manteve trabalhando mesmo sofrendo com questões de saúde?

() Sim () Não

Se a resposta for sim, por que?

Caso você já tenha sido afastada por questões de saúde, houve perda salarial?

() Sim () Não

Qual foi o impacto dessa perda na sua vida?

Caso você já tenha adoecido enquanto trabalha como professora na rede municipal de Rio Claro, como considera que foi o acolhimento da gestão da escola?

Conhece algum professor, colega da mesma escola ou de outra escola, que atualmente enfrenta questões de saúde física ou mental? () Sim () Não

Qual a patologia enfrentada? _____

DETERMINAÇÕES DO ADOECIMENTO

A que você atribui o processo de adoecimento de seus colegas professores?

Caso você esteja adoecido ou já tenha passado por isso, a que você atribui o seu processo de adoecimento?

Você acredita que o cotidiano escolar interfere no adoecimento dos professores?

() Totalmente () Muito () Médio () Pouco () Não interfere

Das questões a seguir, assinale as que você acredita que possam interferir no processo de adoecimento dos professores. Assinale quantas alternativas julgar oportuno.

- () Jornada de trabalho
- () Tamanho da escola
- () Ser Professor de Educação Básica 1 ou Professor de Educação Básica 2
- () Formação
- () Gênero
- () Trabalho doméstico
- () Fazer exercícios físicos
- () Ausência de religião
- () Cuidar dos filhos
- () Quantidade de alunos por sala
- () Alunos público alvo da Educação Especial
- () Faixa etária dos alunos
- () Relação com os alunos
- () Relação com as famílias dos alunos
- () Relação com a gestão da escola
- () Relação com a Secretaria Municipal de Educação
- () Relação com outros professores da escola
- () Relação com funcionários da escola
- () Relação com o sindicato
- () Condições físicas da escola (salas quentes, falta de internet, barulho excessivo de ventilador, lousa imprópria, quadra descoberta, entre outros)
- () Distância entre a casa do professor e a escola
- () Localização da escola, se é no centro da cidade ou na periferia
- () Burocracia escolar
- () Salário
- () Incertezas de Quadro²
- () Instabilidade de contratados e eventuais
- () Idade da professora
- () Possíveis mudanças previdenciárias na legislação
- () Nenhuma destas

Outras: _____

Você acredita que o poder público pode tomar alguma providência para sanar ou amenizar o processo de adoecimento físico e mental dos professores?
 Quais?

Fique à vontade para deixar sua contribuição final ou sua opinião caso tenha algo a mais para nos dizer.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.