

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL

FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA SILVA

**INTERCORRÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SAÚDE
DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

ITUIUTABA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL

FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA SILVA

**INTERCORRÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SAÚDE
DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Valéria Moreira Rezende.

ITUIUTABA

2017

FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA SILVA

INTERCORRÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SAÚDE DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia sob a orientação da Prof.^a Dra.^a Valéria Moreira Rezende.

Área de concentração: Educação: Políticas Educacionais

Ituiutaba, 19 de dezembro de 2017

Banca examinadora

Prof. Dra. Valéria Moreira Rezende – Facip/UFU (orientadora)

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Valente – Facip-UFU

Profa. Dra. Maria Célia Borges – Facip-UFU

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus por cada oportunidade oferecida.

Aos meus pais Clesio e Rosimeire pelo amor incondicional e por sempre terem me incentivado a continuar os estudos. Agradeço pelo apoio concedido para que esse sonho pudesse tornar realidade, sem vocês nada disso seria possível.

A minha irmã Leticia por sempre acreditar na minha capacidade e me incentivar.

Ao meu namorado Richard pela confiança, dedicação e por me estimular a continuar quando eu mesma desacreditava de mim. Obrigada por sempre estar presente durante essa minha caminhada e por me apoiar.

As minhas amigas e companheiras de curso Cristiane e Débora que estiveram comigo durante toda essa trajetória, com certeza vocês tornaram essa caminhada mais fácil e divertida.

As minhas amigas Franciene e Ana Paula que sempre estiveram dispostas a ajudar e a aconselhar.

A minha orientadora e amiga Valéria Rezende pela paciência, atenção e dedicação. Você foi essencial para a conclusão desse trabalho e obrigada por me incentivar a prosseguir com os estudos.

Aos meus professores que foram extremamente importantes na minha vida acadêmica, obrigada pelo aprendizado.

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho”. (Paulo Freire)

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira. As intercorrências da precarização do trabalho docente na saúde de professores do Ensino médio. 2017. 68f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

RESUMO

O presente trabalho pauta-se em pesquisa que teve como objetivo compreender a relação das condições de trabalho e saúde dos professores que atuam na rede pública da cidade de Ituiutaba/MG. A pesquisa, de natureza qualitativa e de caráter exploratório e descritivo utilizou o questionário como metodologia para a coleta de dados tendo como foco docentes que atuam no ensino médio. O lastro teórico utilizado para melhor compreender a temática analisada inclui, mas não se restringe, a autores como Esteve (1999), Gasparini, Barreto e Assunção (2005) e Codo (2006) que dissertam sobre as condições de trabalho e saúde docente; Oliveira (2006), Assunção e Oliveira (2009), os quais debatem a reestruturação educacional, a precarização e a intensificação do trabalho docente; e Oliveira (2010) e Costa e Oliveira (2011), os quais abordam discussões sobre o trabalho docente e o ensino médio. Com alicerce na pesquisa empreendida, observou-se que prepondera entre os professores a necessidade de estender sua jornada de trabalho a fim de garantir uma remuneração mais razoável, revelando que existe uma sobrecarga de trabalho que acomete essa categoria de profissionais, a qual não se relaciona somente à atividade da sala de aula, já que outras demandas têm sido agregadas à profissão. Os professores expõem a desvalorização que a profissão vem sofrendo, o número excessivo de alunos por sala de aula, a indisciplina dos estudantes e a falta de apoio pedagógico. Nesse sentido, os resultados analisados evidenciam o processo de intensificação e precarização das condições de trabalho a que esses profissionais da educação são submetidos. Em decorrência dessa precarização das condições de trabalho, os docentes são acometidos por problemas de saúde de ordem física e psíquica, tais como: depressão, estresse, distúrbios vocais e osteomusculares, além de suscitar os processos denominados absenteísmo, presenteísmo, autointensificação e autorresponsabilização. Desta forma, os resultados obtidos corroboram o entendimento vergastado nos referenciais estudados e demonstram que o processo de intensificação do trabalho docente aliado às condições precárias em que esse trabalho é desenvolvido provocam prejuízos à saúde física e psíquica dos professores que atuam no ensino médio da rede pública de ensino em Ituiutaba/MG.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Precarização, Saúde do professor, Ensino médio.

ABSTRACT

This study grounds itself on a research that aimed to understand the relationship between the work conditions and the health of high school teachers working in the public school system of the city of Ituiutaba, State of Minas Gerais, Brazil. The qualitative, exploratory and descriptive research used the questionnaire as methodology for data collection. The theoretical framework employed to better understand the subject analyzed includes, but is not limited to, authors such as Esteve (1999), Gasparini, Barreto and Asunción (2005) and Codo (2006), who discuss the working conditions and the teacher's health; Oliveira (2006), Assunção and Oliveira (2009), who discuss educational restructuring, precariousness and intensification of the teaching work; and Oliveira (2010) and Costa and Oliveira (2011), which discuss about teaching work and high school. Based on the research undertaken, it was observed that the teachers' need to extend their working day in order to guarantee a more reasonable remuneration, revealing that there is an overload of work that affects this category of professionals, which is not related only to the activity of the classroom, since other demands have been added to the profession. Teachers expose the devaluation that the profession is suffering, the excessive number of students per classroom, the indiscipline of the students and the lack of pedagogical support. Thus, the analyzed results show the process of intensification and precarization of the working conditions imposed to this high school masters. Because of this precariousness of working conditions, physical and mental health problems affect the teachers, such as depression, stress, vocal and musculoskeletal disorders, as well as the processes called absenteeism, presenteism, self-intensification and self-responsibility. Therefore, the results obtained corroborate the understanding verified in the references studied and demonstrate that the process of intensification of the teaching work allied to the precarious conditions in which this work is developed causes damages to the physical and psychic health of the teachers who work in high school on the public school system in Ituiutaba, State of Minas Gerais.

Keywords: Teacher's Work, Precariousness, Teacher's Health, High School.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96).
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MG – Estado de Minas Gerais
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAD – Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios
PNFEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PROEMI – Programa Ensino médio Inovador
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEPLAG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SP – Estado de São Paulo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 – Nº de escolas e de matrículas na educação básica e no ensino médio (2016/Brasil), p. 26
- TABELA 2 - Número de Professores na Educação Básica e no EM no Brasil, p. 28
- TABELA 3 – Distribuição dos professores quanto ao gênero, p.47
- TABELA 4 – Distribuição dos professores quando a faixa etária, p. 48
- TABELA 5 – Tempo de atuação no magistério, p. 49
- TABELA 6 – Nível de Formação acadêmica, p. 49
- TABELA 7 – Com relação ao seu trabalho você considera, p. 51
- TABELA 8 – O trabalho docente vem sofrendo um processo de desvalorização, p. 52
- TABELA 9 – Forma de ingresso na rede estadual, p. 53
- TABELA 10 – Remuneração mensal, p. 53
- TABELA 11 – Além dessa escola trabalha em outra (s)?, p. 54
- TABELA 12 – Em quantos períodos trabalha, p. 55
- TABELA 13 – Turnos em que trabalha, p. 55
- TABELA 14 – Os professores estão sobrecarregado, p. 56
- TABELA 15 – Problemas de saúde que estão relacionados ao trabalho docente, p. 57
- TABELA 16 - Nos últimos cinco anos você teve que se ausentar do trabalho por problemas de saúde, p. 58

SUMÁRIO

- 1. Introdução, *p. 11***
- 2. O Impacto Das Reformas Educacionais Neoliberais No Ensino Médio, *p.18***
 - 2.1. Dados sobre o ensino médio, *p. 25***
 - 2.2. Os professores do ensino médio, *p. 27***
 - 2.3. Os desafios para o ensino médio em face da nova reforma prevista pela Lei nº 13.415/2017, *p. 31***
- 3. A Precarização Das Condições De Trabalho Nas Escolas E Suas Implicações Para A Saúde Docente, *p. 34***
- 4. Apresentação Dos Dados Da Pesquisa: O Que Pensam Os Professores, *p. 47***
 - 4.1. Caracterização dos professores, *p.47***
 - 4.2 Condições de trabalho e saúde docente: O que revelam os professores do ensino médio?, *p.50***
- 5. Considerações finais, *p. 60***
- 6. Referências, *p. 63***

1. INTRODUÇÃO

No transcorrer das últimas décadas, o trabalho docente tem passado por diversas modificações, nas quais novas demandas e tarefas foram agregadas àquelas dos profissionais do ensino. Tais alterações contribuíram para o processo de intensificação, precarização e desvalorização que essa profissão tem sofrido. Nesse diapasão, a pesquisa busca investigar as condições de trabalho e suas implicações para a saúde docente, especialmente aquela dos professores do ensino médio da rede pública da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais.

Um contingente significativo de pesquisas sobre a precarização das condições do trabalho docente ganhou destaque no cenário nacional e internacional, sobretudo a partir do movimento de reformas da década de 1990. Para Oliveira (2006), esse período foi fecundo de transformações na educação básica e superior, em um processo de reestruturação das redes de ensino que afetou também a forma de organização do trabalho do educador.

Nesse contexto, a escola assume diversas funções, sendo observável que o docente se vê coagido a responsabilizar-se por demandas que estão além de sua formação e para as quais não foi preparado, como esclarece Landini (2006). Além das atividades típicas de ensino, os professores também desempenham funções que estão ligadas a obrigações sociais, administrativas e financeiras.

Desta forma, a partir das crescentes mudanças na esfera educacional trazidas por esse período, igualmente cresceu o número de pesquisas buscando compreender os efeitos gerados pelas condições de trabalho na saúde dos professores. Os dados das pesquisas feitas por Garcia e Anadon (2009), Gasparine, Barreto e Assunção (2005) e Assunção e Oliveira (2009) mostram que o trabalho docente tem sofrido um processo de precarização, o que contribui para o adoecimento físico e psíquico desses profissionais. Contudo, poucas são as pesquisas feitas especificamente sobre a saúde dos professores que atuam no ensino médio, o que justifica a necessidade de investigar e compreender a realidade dos docentes desse nível de ensino.

Associa-se ao restrito número de pesquisas realizadas especificamente a respeito do trabalho docente no ensino médio a necessidade de compreender a problemática dessa investigação no âmbito da cidade de Ituiutaba/MG, por meio de um mapeamento dos docentes que lecionam nesse nível de ensino no Município. Destarte, o presente estudo

engloba os docentes das quatros escolas estaduais de Ituiutaba/MG que ofertam o ensino médio.

Destaca-se que o interesse em fazer essa pesquisa surgiu a partir de um trabalho realizado durante a disciplina “Educação e Transformação Social”, do curso de Pedagogia da FACIP/UFU. No transcorrer da referida disciplina, efetuou-se entrevista com alguns professores que atuavam rede pública de educação básica, na qual questionou-se a respeito das condições de trabalho, bem como de saúde dos professores. Na apresentação de suas respostas, os professores entrevistados reportaram transtornos como estresse, cansaço físico e psíquico, além de apontar péssimas condições de trabalho às quais são submetidos, com problemas que variam desde a falta de material didático ao excesso de alunos na sala de aula.

A partir dessas entrevistas, vislumbrou-se a necessidade de intensa investigação da temática, sobretudo quanto aos professores que atuam no ensino médio da rede pública de ensino, dada a escassez de pesquisas realizadas a respeito da correlação existente entre a precariedade das condições de trabalho e o impacto negativo gerado no estado de bem-estar físico e psicológico dos professores.

Por conseguinte, o estudo desenvolveu-se a partir das seguintes problematizações: “Quais os efeitos gerados pelas condições de trabalho e de exercício da profissão docente na saúde dos professores do ensino médio?”; “Quais os principais problemas de saúde relacionados ao exercício da profissão docente? ”; “Qual a correlação verificada entre os processos de absenteísmo ou presenteísmo e as condições de saúde dos professores? ”, “Qual a relação existente entre as condições de trabalho e a saúde dos professores de Ituiutaba-MG?”.

O lastro teórico utilizado para melhor compreender a temática analisada inclui, mas não se restringe, a autores como Oliveira (2006), Assunção e Oliveira (2009), os quais indagam a reestruturação educacional, a precarização e a intensificação do trabalho docente; Codo (2006), Esteve (1999) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005), que dissertam sobre as condições de trabalho e saúde docente; e Costa e Oliveira (2011) e Oliveira (2010), os quais abordam discussões sobre o trabalho docente e o ensino médio.

Ademais, o presente estudo se caracteriza como exploratório e descritivo no tocante à correlação observável entre as condições de trabalho e a saúde dos professores que atuam no ensino médio da rede pública de Ituiutaba/MG, posto que realiza uma combinação de aspectos qualitativos e quantitativos, os quais, na lição de Thiollent (1984, p. 46):

Qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (tamanho da população, repartição por categorias, frequência ou intensidade os acontecimentos observados, etc.) e em termos qualitativos (significação, compreensão, etc.).

Nesse sentido, o fator quantitativo demonstra-se na pesquisa empreendida por meio da necessidade de conseguir uma quantidade suficiente de questionários, a fim de que se possa alcançar maior compreensão no tocante à realidade dos professores pesquisados. Já o fator qualitativo é vislumbrado na análise empreendida a partir das informações coletadas, com a finalidade de ampliar a compreensão e a interpretação da realidade vivenciada pelos docentes entrevistados.

A pesquisa se iniciou no segundo semestre de 2016 e, primeiramente, procedeu-se ao levantamento de material bibliográfico de autores que discutem a referida temática. Nos dizeres de Lima e Miotto (2007, p.44), o levantamento bibliográfico:

Refere-se à classificação do material selecionado como fonte de pesquisa como por exemplo: livros, coletânea de textos (citando o nome daqueles que foram consultados), teses e dissertações, periódicos (citando o nome daqueles que foram consultados).

Nessa lógica, importa realizar inicialmente uma seleção de materiais para leitura, posto que a partir desta objetiva-se tomar conhecimento sobre a produção acadêmica já realizada sobre o tema e assim poder delimitar quais tópicos são relevantes para se abordar na revisão bibliográfica.

Similarmente, a bibliografia selecionada foi fundamental para a posterior construção do material de coleta de dados utilizado (questionário), o qual é classificado como “um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema” (VIEIRA, 2009, p. 15).

No âmbito de referido instrumento de pesquisa, podem ser feitas perguntas a respeito de fatos, opiniões, preferências, dentre outros, sendo imprescindível que os objetivos da pesquisa sejam específicos e transpareçam no questionário, a fim de construir um

instrumento com questões que auxiliem a atingir os objetivos propostos no projeto (VIEIRA, 2009).

Nesse diapasão, optou-se pelo questionário como técnica de coleta de dados em função da maior adequação desse instrumento aos objetivos da pesquisa, tendo-se em vista sua aptidão para alcance de um vasto contingente de professores.

O questionário da pesquisa empreendida continha quarenta questões, sendo duas discursivas e as demais na modalidade múltipla escolha, abrangendo inquirições a respeito de aspectos socioeconômicos e demográficos, bem como envolvendo a temática da saúde e das condições de trabalho dos docentes.

Com o intuito de realizar a coleta de dados em todas as escolas de ensino médio da rede pública estadual do Município de Ituiutaba/MG, produziu-se um Termo Administrativo remetido à Superintendência Regional de Ensino (SRE), no qual se solicitava a autorização para realizar a pesquisa com os professores. Ato contínuo, a autorização foi concedida pela Superintendência, a qual também encaminhou um e-mail para as instituições escolares almejadas contendo informações a respeito da pesquisa.

Não obstante a autorização concedida pela Superintendência, a pesquisa deparou-se com adversidades ao longo da coleta de dados em função de motivos diversos, a seguir relatados. Em março de 2017, iniciou-se a entrega dos questionários em duas escolas aqui denominadas “D” e “F”. Em conformidade com o que havia sido delineado no projeto de pesquisa, a entrega dos questionários na escola “D” foi efetivada em horário de módulo dos docentes e assim foi possível atingir um número expressivo de professores.

Em contrapartida, na escola “F” não foi concedido à pesquisa o horário do módulo docente para entrega dos questionários, os quais foram entregues no intervalo entre as aulas, momento de pausa dos professores, sendo certo que somente alguns dedicaram atenção e tomaram para si o questionário. Ademais, após a entrega do questionário, as escolas iniciaram movimentos de greve, razão pela qual não foi possível obter as respostas na semana subsequente à entrega.

Na medida em que o movimento de greve não contemplava prazo para término e tendo-se em vista a necessidade de dar continuidade à pesquisa, solicitou-se novamente à SRE autorização para a coleta de informações, desta vez aquelas consolidadas na própria Superintendência, tais como a quantidade de professores atuantes no ensino médio das

instituições analisadas, a carga horária, a renda, os turnos de trabalho, a quantidade de professores efetivos, dentre outros.

Contudo, a solicitação foi negada pela Superintendência, sob a alegação de que as informações referenciadas poderiam ser obtidas nas secretarias das escolas. Isto posto, acatando a decisão da Superintendência, foi necessário aguardar o término da paralisação dar prosseguimento à pesquisa quanto às escolas grevistas.

Nesse ínterim, destaca-se que a escola “G” não aderiu à paralisação e autorizou a entrega dos questionários durante os módulos dos docentes. Ao final do mês de março de 2017, onze questionários foram entregues aos professores que se encontravam na escola “G”, fixando-se o prazo da semana seguinte para o recolhimento.

Todavia, apenas cinco professores realizaram a entrega do questionário respondido na semana subsequente, razão pela qual procedeu-se a nova entrega dos instrumentos de pesquisa, agendada com a Supervisora da instituição para o dia 19 de abril de 2017. Na data estipulada, foram entregues oito questionários a serem remetidos à Supervisora da escola, embora alguns professores não tenham aceitado a entrega, arguindo que já haviam participado anteriormente ou afirmando desinteresse na participação da pesquisa. Assim, na semana subsequente a essa entrega, foram obtidos mais três questionários respondidos por professores da escola “G”.

Pertinente trazer a lume a lição de Vieira (2009, p.16), a qual observa que os pesquisadores por vezes encontram embaraços à utilização de questionários, já que “as pessoas hesitam – ou, até mesmo, resistem – em responder às muitas perguntas que lhe são feitas”. Tal resistência exposta pela autora foi observada no procedimento de entrega e coleta dos instrumentos de pesquisa para os professores da escola “G”, pois o número distribuído foi profuso, ao passo que o número de questionários respondidos obtidos foi escasso.

Nesse diapasão, ao dirigir-se novamente às escolas “D” e “F” após o término do período de paralisação, fez-se necessária a transposição de outros contratempos, porquanto se constatou que não houve qualquer retorno quanto aos questionários distribuídos no período anterior à greve.

Nesse sentido, buscou-se agendar com as Supervisoras um novo horário e data, além de inquirir-se sobre a possibilidade de cessão de quinze minutos do tempo de módulo docente para a aplicação e recolhimento dos questionários. A nova abordagem proposta

buscava aumentar o número de questionários obtidos para a pesquisa, tendo-se em vista o baixo número obtido quando reavidos somente na semana subsequente à entrega. No entanto, as Supervisoras alegaram impossibilidade de cessão do tempo pretendido, em virtude da miríade de questões a serem discutidas com os professores.

Destarte, procedeu-se novamente à Superintendência Regional de Ensino com o escopo de discutir com a Diretora da Instituição referida proposta de cessão dos quinze minutos do horário de módulo dos professores para realização da pesquisa. Desta vez, a requisição foi aceita pela Superintendência, que enviou e-mail às escolas nas quais seria realizado o procedimento.

Na escola “D”, restou agendado com a Supervisora o dia 11 de julho de 2017, posto que seria uma data em que todos os professores se encontrariam na instituição. Contudo, a escola não procedeu conforme o que havia sido acordado, na medida em que os questionários foram aplicados somente para os professores que não se encontravam em reunião, de modo que alguns deles manifestaram que responderiam posteriormente e apenas um número escasso, doze docentes, colaborou e restituiu os questionários.

Quanto à escola “F”, a cessão do horário de módulo dos docentes foi mais uma vez negada, tendo sido ajustado com a Supervisora que os instrumentos de pesquisa seriam entregues em momento anterior ao início do horário de módulo docente.

Não obstante, em visita à escola “F” encontrou-se apenas cinco professores, dos quais dois lecionavam no ensino médio, cujas respostas ao questionário foram coletadas. Persistentemente, em três outras oportunidades deslocou-se à referida escola, entretanto os resultados foram escassos conquanto obtidos somente seis *feedbacks* para a pesquisa.

Diversamente, os resultados foram profícuos na escola “M”, posto que a instituição cedeu os quinze minutos do horário de módulo docente para a aplicação do questionário, sendo possível a obtenção de 18 respostas dos professores.

No prosseguimento da pesquisa, outro obstáculo veio impossibilitar a efetivação do que havia sido preconcebido para a pesquisa. No projetar desta, havia sido delineado um levantamento documental na Superintendência Regional de Ensino com o intuito de catalogar as guias de licença de saúde dos docentes que lecionam no ensino médio, no decurso dos anos 2010 a 2016, quantificando-as e analisando seus fundamentos.

Contudo, a Superintendência ponderou que referidos documentos quedam-se nas próprias escolas examinadas, às quais se convergiu na expectativa de coletar os dados que se queriam investigados.

As escolas informaram que detinham apenas as denominadas “guias de ocorrência”, nas quais consta apenas o período das licenças dos docentes, sem que nelas constem as justificativas para tal.

Nesse contexto, a escola “G” informou que no âmbito dos professores em exercício na instituição haveria o atestado médico do afastamento por motivo de saúde, no qual consta o número do CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), indicativo da patologia que acometeu o docente.

Contudo, a escola advertiu que não seria possível obter os dados do período solicitado para pesquisa (2010 a 2016), visto que múltiplos professores haviam sido transferidos para outras instituições, cientificando que a pasta do docente o acompanha quando da transferência. Arguiu-se ainda a insuficiência de tempo disponível para esquadrihar os dados dos professores então em exercício na instituição a fim de prover as referências demandadas, limitando-se a indicar que a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (“SEPLAG”) retém a espécie de dados requeridos.

Em contato com a SEPLAG, anunciou-se que efetivamente a Secretaria conservava os documentos almejados, mas que era necessário enviar um e-mail anexando o projeto de pesquisa a fim de que fosse autorizada a coleta de dados na Secretaria. O e-mail solicitado foi prontamente enviado à SEPLAG. Contudo, mesmo após enviar a comunicação eletrônica novamente não foi possível obter qualquer resposta.

Isto posto, a pesquisa empreendida projetou-se a partir da análise dos questionários colhidos, já que 70 foram distribuídos, conquanto somente 44 vieram a ser reavidos com as respostas dos docentes que lecionam no ensino médio da rede estadual de Ituiutaba/MG.

Assim, o presente estudo encontra-se estruturado em cinco segmentos, a seguir expostos. Primeiramente, serão abordadas as reformas educacionais neoliberais no ensino médio, verificadas a partir da década de 1990, bem como discutidas as políticas públicas aplicadas ao ensino médio. Ato contínuo, serão apresentadas as condições de trabalho às quais se submetem os professores do ensino médio. Na quarta parte dessa pesquisa, serão debatidas as correlações existentes entre as condições de trabalho dos professores do ensino

médio e as possíveis implicações na saúde destes. Por fim, os resultados observados serão averiguados para a exposição das conclusões da pesquisa.

2. O IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS NO ENSINO MÉDIO

A partir da década de 1990, instala-se no Brasil um novo contexto político marcado pelo intenso processo de reestruturação produtiva do capital, onde com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), se vislumbrou a implementação de políticas públicas de caráter neoliberal que influenciaram os vários setores da sociedade e ocasionaram mudanças nas funções do Estado.

As funções estatais ideais passaram a ser mínimas, em um processo de “desresponsabilização” do Estado quanto às questões sociais, para as quais surge concomitantemente o discurso de que seriam incumbências próprias da sociedade civil. Nos dizeres de Abonizio (2012, p. 11) “o processo de reestruturação produtiva no Brasil foi acompanhado pela absorção do ideário neoliberal, o qual postula entre tantas medidas, o desmanche dos serviços estatais e a privatização dos mesmos.”

Nesse período, verificou-se abundantes cortes nos gastos públicos, bem como enfraquecimento das políticas sociais por meio das privatizações de instituições e empresas estatais. Não obstante, esse período foi marcado por um significativo avanço tecnológico e científico aliado ao processo de mundialização do capital articulado por organismos transnacionais e seus agentes multilaterais, tais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (“BIRD”), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (“BID”), o Fundo Monetário Internacional (“FMI”) e a Organização Mundial do Comércio (“OMC”).

Em face dessas transfigurações socioeconômicas, a educação passa a ser entendida enquanto um dos campos fecundos para a formação de indivíduos, assentada em uma nova lógica, a de mercado. Nesse contexto, os baixos investimentos e a massificação do ensino passam a ser estratégias para garantir o desenvolvimento econômico e social do país.

Em consonância com a lição de Oliveira (2006), vislumbra-se uma expansão da escolarização básica, todavia feita às custas da massificação do ensino, a qual “refere-se à

expansão quantitativa da escolarização em cada nível do sistema educativo (que era para poucos e passa a ser para muitos).” (BIRGIN, 2010, s/p), ou seja, a preocupação reside no fator quantitativo em detrimento do qualitativo.

Nessa conjuntura, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, protagonizou a defesa da educação básica de qualidade para a população, promovendo um ensino voltado para a equidade social. Oliveira (2004) e Assunção e Oliveira (2009) destacam que tais reformas ocorridas a partir dos anos 1990 sustentavam o princípio de busca da promoção de equidade social, tendo sido efetivadas a partir do acesso de um maior número de indivíduos.

Como salientam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), nessa Conferência os países com maior taxa de analfabetismo, dentre eles o Brasil, foram instigados a cumprir os compromissos ali propostos. Oliveira (2004, p. 1130) destaca que: “os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos financeiros.”

Percebe-se que a massificação do ensino público gratuito se deslocou na contramão do caminho habilitado para proporcionar uma educação pública de qualidade. Ampliou-se o acesso à educação, mas não houve preocupação com um investimento financeiro apto a prover um ensino público qualitativamente satisfatório.

Outrossim, o objetivo da escola passa a ser o de formar indivíduos para o mercado de trabalho, para a empregabilidade, contexto em que a Educação deve ser vista como uma política social de caráter compensatório, que visa à contenção da pobreza. Nessa lógica, Oliveira (2006, p. 210-211) salienta que:

Essas reformas, no Brasil, trazem uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que evidenciam isso, dentre eles, destacam-se a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, situando a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, por meio da lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que pressupõem a participação da comunidade.

Souza (2003) salienta que as reformas dessa época tiveram como foco indicadores como o incentivo à privatização, o controle dos indicadores de desempenho, a concessão de maior autonomia aos diretores e a intensificação do trabalho dos professores.

A adoção desses critérios aponta para uma transferência da cultura do mercado financeiro para o âmbito educacional, deslocando, assim, a visão de “clientela” e “produto” para a escola. Nesse sentido, as práticas educativas passaram a objetivar a formação de um indivíduo para atuar num mundo prático, utilitário, eficiente e eficaz. A escola passa seguir a lógica empresarial que permanece até os dias atuais, aderindo a princípios de produtividade, a partir dos quais se elevam os níveis de exigência para o sistema escolar, bem como se verifica um incremento dos meios e controles burocráticos, além da responsabilização verticalizada imposta aos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, os princípios neoliberais são verificados no âmbito educacional, como afirmam Souza e Lucena (s/d), pela transferência de termos empresariais para a educação como qualidade total, eficácia e eficiência. Para Oliveira (2004), é possível identificar nos anos 1990 que as reformas ocorridas trazem uma nova regulação para as políticas educacionais, as quais refletem na composição, estrutura e gestão das escolas e modificam os aspectos físicos e organizacionais, como a imposição de teorias administrativas para o campo educacional.

A política neoliberal implementada de modo mais expressivo no governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou, segundo Souza (2003), três objetivos principais: a redução de custos do governo com a educação, a elaboração de uma política educacional voltada para alcançar a forma mais eficaz de aproveitamento escolar com a produção do capital humano e a expansão do acesso à educação e melhoria de sua qualidade.

Esse processo de expansão segundo Costa e Oliveira (2011) se por um lado objetivou a universalização do ensino fundamental e a ampliação do acesso às demais etapas da educação básica, por outro lado trouxe novos desafios e demandas, tais como a falta de estrutura das escolas para receber um maior contingente de alunos.

Embora em termos quantitativos a expansão da escolarização possa ser considerada satisfatória, concomitantemente advieram disfunções com “efeitos diretos sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores” (COSTA e OLIVEIRA, 2001, p. 729).

Essas ações não ocorreram “em condições adequadas no que se refere aos recursos econômicos e condições de trabalho e de ensino” (COSTA e OLIVEIRA, 2001, p. 729) já que a oferta do ensino ocorreu de forma exacerbada, sem planejamento adequado e sem investimentos suficientes para prover qualidade de educação. Nos dizeres de Carmo e Correa (2014, p. 24):

A escola não se readequou para receber a nova e crescente clientela. De um lado, os recursos destinados à educação não se ampliaram na mesma proporção, daí vieram as dificuldades na infraestrutura, na modernização das escolas e na precarização da condição docente.

Disso resultam problemas cediços como salas de aula lotadas, professores que lecionam sem formação acadêmica adequada, ausência de material didático, de recursos financeiros, baixa remuneração dos docentes, dentre tantos outros.

Ainda no âmbito das políticas públicas neoliberais para a reforma da Educação, verifica-se a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (“LDB”) Lei nº 9.394/96.

Entretanto, segundo a análise de Souza (2003), as políticas educacionais compreendem a escola a partir de uma lógica reducionista concebendo-a como uma organização prestadora de serviços, ignorando o mundo social existente dentro do espaço escolar.

A identidade do ensino médio é outro fator que fragiliza essa etapa de ensino, uma vez que historicamente oscila entre o propedêutico e a preparação para o mercado. Do ponto de vista organizacional e curricular, as mudanças ocorridas no ensino médio a partir dos anos de 1980 formam uma indefinição que dificulta a caracterização dessa etapa, pois ao mesmo tempo tem-se a ideia de término e a ideia de preparação para os estudos posteriores.

Com a edição da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, que o ensino médio brasileiro passa a ser obrigatório, pois a LDB o define como a última etapa da educação básica, além de promover a universalização do ensino fundamental. De acordo com Costa (2013), essa universalização foi o marco para que se expandisse o ingresso no ensino médio.

A LDB estabelece que a educação escolar deve estar vinculada ao mercado de trabalho e à prática social e que compete à educação básica possibilitar uma formação comum com vistas ao *exercício da cidadania* e ao fornecimento dos *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (art. 22, da Lei nº9.394/96), além de determinar a organização em base nacional comum, seguida por uma parte diversificada em seus currículos (art. 26, da Lei nº9.394/96).

Nesse sentido, o ensino médio, com duração mínima de três anos, possui como finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho, a formação ética, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (art. 35, da Lei nº9.394/96).

Com o objetivo de amoldar-se ao disposto na LDB, a organização curricular passa a ser estruturada visando a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, da língua portuguesa como instrumento de comunicação, do acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania.

Assim, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio (DCNEM), explicitadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98, bem como políticas de avaliação em larga escala, especialmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os significados de competências e habilidades presentes nos diferentes dispositivos normativos justificam a imposição de princípios de mudanças no processo de formação já não mais pensados no sentido amplo, mas na produção de mercadorias e serviços.

Nessa perspectiva, um ano após a publicação da LDB, no auge da expansão do ensino médio foi editado o Decreto nº 2.208/97, que estabelece em seu artigo 5º, *ipsis literis*: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. (BRASIL, 1997).

Assim é afirmada a superação da dualidade estrutural do ensino médio entre propedêutico e profissional. Noutro dizer, o ensino médio e o ensino técnico tornaram-se

independentes. A formação profissional poderia ser feita ao mesmo tempo em que se estivesse cursando o ensino médio ou posterior a ele. Nas palavras de Oliveira (2010, p. 271), “tal decreto acabou por alterar a identidade do ensino médio à medida que buscou promover uma reforma da educação profissional, separando-a da educação geral”.

Posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/97, estipulando em seu artigo 4º:

a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio (BRASIL, 2004).

Destarte, a edição do novo Decreto autoriza novamente a integração da educação profissional ao ensino médio, recaindo a decisão de forma discricionária aos estabelecimentos de ensino.

Contudo, a educação profissional articulada com o ensino médio não se recuperou da desarticulação realizada pelo Decreto nº 2.208/97, já que a expansão que se obteve foi no ensino médio de caráter geral, em detrimento do profissionalizante (OLIVEIRA, 2010). Assim, teve-se uma nova realidade da escola média “os trabalhadores passam a ter como principal alternativa uma formação não profissionalizante.” (COSTA, 2013, p. 191).

Essa dualidade estrutural sobre a identidade do ensino médio, que transita entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, torna-se um desafio para as políticas educacionais, pois se busca a universalização e a permanência dos jovens, ao passo que as pesquisas apontam para a evasão escolar e queda nas taxas de matrícula, além de discussões sobre a qualidade do ensino médio ofertado e a necessidade de alterações curriculares.

Nesse sentido, a mudança de governo trouxe medidas satisfatórias para o ensino médio e no segundo mandato do governo Lula (2007-2011) teve-se a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), no qual o financiamento era destinado somente para o ensino fundamental, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com essa mudança pela primeira vez o Estado passa a ter compromisso com o financiamento destinado ao ensino médio e a educação infantil.

Outra medida importante é referente a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, torna obrigatório o ensino médio para jovens entre 15 e 17 anos, trazendo nova redação ao artigo 208, da Constituição Federal, *in verbis*:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

O Programa Ensino médio Inovador (PROEMI) constitui outra ação do governo a partir de 2009 para apoiar o desenvolvimento de propostas curriculares diferenciadas, por meio de suporte técnico e financeiro com vistas a disseminar junto aos sistemas de ensino as experiências em torno de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências dos alunos e da sociedade contemporânea.

Na constante reformulação de novos cenários para o ensino médio, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (“DCNEM”), compreendidas no Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, têm como fundamento a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a educação em direitos humanos, a sustentabilidade ambiental como meta universal, a indissociabilidade entre educação e prática social.

Além disso, é preciso considerar a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, bem como o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

No sentido de viabilizar as ações propostas pela DCNEM, o Ministério da Educação e Cultura (“MEC”) lançou em 2013 o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (“PNFEM”) com o objetivo de conciliar ações existentes com novas ações necessárias para se constituir uma política para o ensino médio brasileiro.

No entanto, a ação de formação de professores do ensino médio foi a única a ser empreendida, conquanto apenas dois dos três módulos propostos foram implementados. As demais ações não saíram do planejamento do Ministério em virtude de ausência de financiamento.

2.1. Dados sobre o ensino médio

Em 2016, o número de matrículas na educação básica no Brasil foi de 48.817.479 (48,8 milhões), sendo 8.279.104 (8,2 milhões) na educação infantil, 27.691.478 (27,6 milhões) no ensino fundamental, 8.133.040 (8,1 milhões) no ensino médio, 1.859.004 na educação profissional, 3.482.174 (3,4 milhões) na educação para jovens e adultos e 971.372 (0,9) na educação especial. As redes públicas retêm a maior parte das matrículas com 39.834.378 (39,8 milhões) e 8.983.101 (8,9 milhões) estão em instituições privadas, sendo que 88,57% das matrículas são realizadas na área urbana e 11,43% na rural (MEC/Inep 2016).

As 48,8 milhões de vagas na educação básica são ofertadas em 186.081 mil escolas em todo país, como se observa na tabela 1, sendo 78,5% na rede pública e 21,5% na rede privada. O maior número dessas escolas públicas concentra-se na zona urbana, com 83,6 mil, embora o número de escolas rurais seja também expressivo, com 62,4 mil unidades. A maioria das escolas rurais disponibiliza ensino fundamental, ao passo que o ensino médio é oferecido majoritariamente em escolas urbanas (MEC/Inep 2016).

As matrículas no ensino médio aumentaram de 3,7 milhões em 1991 para 9,1 milhões de jovens em 2004. Este incremento pode ser explicado pela obrigatoriedade do ensino fundamental, prevista na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela LDB em 1996, com a extensão do número de jovens que concluem o ensino fundamental e ingressam na última etapa da educação básica.

Não obstante, partir de 2005, registrou-se um decréscimo nas matrículas nessa etapa da educação básica, explicado entre outros fatores por questões de fluxo e progressão dos estudantes no ensino fundamental e pelo aumento das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (“EJA”), bem como pela evasão (SPOSITO; SOUZA, 2014).

Já no ensino médio regular foram matriculados 8.133.040 estudantes nas 28,3 mil escolas existentes, representando 16,7% do total de matrículas efetuadas na educação básica (Tabela 1). Do total de escolas de ensino médio, 89,8% estão na zona urbana e 10,2% na zona rural, o que representa o menor número de escolas na zona rural de toda educação básica. Temos, portanto, 95,6% de estudantes do ensino médio matriculados na zona urbana e 4,4% na zona rural. A rede estadual atende a maior parcela dos estudantes, 84,8%, em contrapartida aos 15,2% acolhidos pelas escolas privadas.

Tabela 1
Nº de escolas e de matrículas na educação básica e no ensino médio (2016/Brasil)

Rede	N.º de escolas		N.º de matrículas	
	Total	Ensino médio	Total	Ensino médio
Públicas	146.065	20.083	39.834.378	7.118.426
Privadas	40.016	8.271	8.983.101	1.014.614
Públicas urbanas	83.670	17.354	34.334.100	6.775.014
Públicas rurais	62.395	2.729	5.500.278	343.412
Total	186.081	28.354	48.817.479	8.133.040

Fonte: Elaboração a partir de dados do MEC/Inep Censo escolar 2016

De acordo com a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2015), a população residente de jovens entre 15 e 17 anos no Brasil em 2015 era de 10.637.610 e a taxa de escolarização registrava 85%. Dentre estes jovens, 1.593.141 não frequentam a escola, 1.863.158 encontram-se no ensino fundamental e 83.663 são analfabetos (IBGE/PNAD/2015).

Insta salientar que a faixa etária de 15 a 17 anos corresponde à idade regular de frequência ao ensino médio, sendo certa a obrigatoriedade de escolarização nessa idade a partir da promulgação da EC nº 59 de 2009. Nesse sentido, apesar da melhoria dos indicadores de acesso e permanência de jovens na escola nos últimos 20 anos, a garantia do direito ao ensino médio segue como uma questão não resolvida pelas políticas públicas educacionais, persistindo o desafio da sua universalização com qualidade social.

Em relação às condições materiais, como a infraestrutura dos estabelecimentos que ofertam o ensino médio, o Censo Escolar INEP/2015 mostra que apenas 23% das escolas possui a infraestrutura adequada prevista na meta 7, estratégia 7.18 do PNE (2014-2024), que prevê assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, ao abastecimento de água tratada, ao esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, com como espaços aptos a garantir a prática esportiva, acesso a bens culturais e artísticos, equipamentos e laboratórios de ciências, além de, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, PNE (2014 -2024).

2.2. Os professores do ensino médio

Em relação aos docentes verificou-se que em 2016 o número de professores na educação básica era cerca de 2,2 milhões de docentes distribuídos entre as redes de ensino, sendo 1,9 milhões na área urbana e 300.000 na área rural. O menor índice de professores está na esfera federal com cerca de 33 mil professores e o maior número está em âmbito municipal, empregando 1.155.657 docentes, seguido da rede estadual com um total de 714.892 professores (urbanos e rurais).

O número de professores por etapa de ensino nas áreas urbanas e rurais apresenta um total de 2.196.397, sendo 540.567 na educação infantil, 1.413.495 no ensino fundamental e 519.883 no ensino médio.

No ensino médio, 491,4 mil estão na zona urbana e 35,4 mil na zona rural. A rede estadual detém o maior número de docentes com 434,7 mil, seguido de 19,8 mil na rede federal e 3,4 mil na municipal. A esfera privada conta com 103 mil docentes, nas zonas urbana e rural que atendem pouco mais de um milhão de matrículas em todo país.

Quanto à formação 93,2% dos professores que atuam nas turmas de ensino médio têm curso superior completo, 44,4% são pós-graduados. No entanto, 6,8% ainda não têm formação superior atuam como docentes embora tenham apenas uma formação em nível médio e até apenas fundamental. Esse percentual provavelmente agrega professoras/es da educação profissional que atuam no Ensino médio concomitante com o ensino regular, forma que se manteve remanescente em algumas redes públicas estaduais.

O maior número de docentes no ensino médio está na rede estadual com 385,2 mil na zona urbana e 29,5 mil na zona rural. Em seguida a rede privada, 102 mil na zona urbana e 1,6 mil na zona rural, conforme a tabela 2 a seguir. Observamos que na rede pública pouco mais de 500 mil docentes atendem mais de 8 milhões de matrículas.

Tabela 2
Número de Professores na Educação Básica e no EM no Brasil

Rede	Total EB		Ensino médio	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Federal	28.976	4.781	19.896	3.311
Estadual	655.029	59.863	385.215	29.650
Municipal	874.581	281.076	3.425	797
Privada	529.526	5.853	102.036	1.696
Total	1.913.950	345.722	491.309	35.409

Fonte: MEC/Inep Censo escolar 2016

Sobre a formação inicial dos professores que atuam no ensino médio, o Censo Escolar 2016 aponta que no Brasil existem 526,7 mil, dos quais 93,3 % possuem graduação completa e, desses, 82,9 % apresentam graduação completa com licenciatura. Na lição de Kuenzer (2011, p. 671):

Os números relativos a formação, se analisados globalmente, refletem uma situação aparentemente satisfatória; contudo, a desagregação desses dados, a par de seu cotejamento com a realidade do EM, aponta uma realidade bastante preocupante.

Em conformidade com o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, biênio 2014-2016, a proporção de formações universitárias compatíveis com a disciplina lecionada no ensino médio é de apenas 56,6 %, ou seja, ainda existe um número significativo de professores que não possuem graduação compatível com a disciplina que lecionam.

Ainda de acordo com as informações do Censo Escolar de 2016, o pior resultado se verifica na disciplina de Sociologia que tem apenas 25,8% de professores com formação específica, seguida de Artes com 39,8%, Física e Filosofia com pouco mais de 40% e nas disciplinas de Língua Estrangeira, Química e História o percentual de professores com formação específica fica entre 50% e 69,7%. Nas demais disciplinas, Geografia, Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa e Biologia, o percentual fica acima de 70%, sendo Biologia a disciplina com mais professores cuja graduação é compatível com a disciplina lecionada, com o equivalente a 79,4%.

Esses resultados evidenciam a escassez de professores com formação superior na área da disciplina que lecionam, o que agrava a ausência de qualidade do ensino médio ofertado à população. Ainda, como salienta Kuenzer (2011), esse quadro se agrava com as metas de expansão do PNE (2014-2024), com o objetivo de universalização do atendimento da população de 15 a 17 e à elevação da taxa de matrícula para 85%.

A escassez de docentes no ensino médio que tenha formação superior na área em que lecionam é um problema que tem se prolongado no decorrer dos anos e um dos motivos causadores desse déficit é a baixa remuneração que torna a carreira pouco atrativa. O número de jovens que estão dispostos a seguir carreira no magistério é cada vez menor e o baixo salário é a principal causa apontada (BRASIL, 2007). Segundo relatório do Tribunal de Contas da União (“TCU”) de 2014, o qual tomou por base o censo escolar de 2012, faltam cerca de 32.000 professores com formação em licenciatura nas redes estaduais de educação no Brasil para ministrar as doze disciplinas comumente ofertadas no ensino médio público.

Com relação à baixa remuneração, em estudo da Organização Internacional do Trabalho (“OIT”) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (“UNESCO”), realizado em 38 países que perscrutou a situação dos professores do ensino médio, constatou-se que o Brasil é um dos países que oferece menor remuneração aos docentes, ficando em antepenúltimo lugar da lista (BRASIL, 2007).

Certamente esse índice prejudica as atividades laborais que os professores exercem na escola, já que para garantir uma melhor renda acabam tendo que trabalhar em outra instituição ou em outro negócio, reduzindo a dedicação docente exclusiva e a busca por aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o que fatalmente compromete a qualidade da educação ofertada.

No Brasil, dos 526,6 mil docentes que atuam no ensino médio, 58,2% lecionam em uma única escola, isso quer dizer que 41,8% podem estar atuando em outra escola ou trabalhando em outro negócio, ou seja, tem um número expressivo de professores que não se dedicam apenas a uma instituição (BRASIL, 2017).

Quanto à competência para estabelecimento dos salários, é cediço que:

“estados e municípios brasileiros respondem diferentemente pelas obrigações com a educação e têm autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração dos docentes” (COSTA, 2013).

Desta forma, como apontado por Costa e Oliveira (2011) e Costa (2013) as condições de trabalho dos professores do ensino médio são diversas, pois existem 26 Estados da Federação, além do Distrito Federal, o que leva a concluir que se tem uma categoria de docentes sujeitados a 27 tipos condições de trabalho distintas, incluindo as condições salariais.

Além das problemáticas relativas às condições de trabalho e de formação, os docentes do ensino médio lidam com outro desafio que são as avaliações de larga escala. Nesse sentido, estabelece-se que os docentes são responsáveis pelo desempenho dos alunos, que apresentar uma boa performance nas avaliações. A exemplo disso tem-se o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), que foi criado em 1998, mas reelaborado em 2009-2010 e passou a ser adotado como vestibular nas universidades federais e como índice de verificação do desempenho dos estudantes do ensino médio. Nos dizeres de Bomfim:

De outro lado, a produtividade exigida ao trabalhador docente do ensino médio a partir dos anos 1990, traduzida em melhores resultados nas avaliações padronizadas, restringiu a autonomia e as possibilidades de escolha do professor, impondo controles que subtraem do trabalho docente o seu poder. O conhecimento a ser ensinado no ensino médio foi traduzido em competências, assim como o que será avaliado pelo SAEB e pelo ENEM [...] (BOMFIM, 2010, s/p).

Os professores tornam-se atrelados ao desempenho das avaliações, em parte tem perdido sua autonomia sobre o que ensinar. Com isso, o trabalho docente realizado na sala de aula fica submetido as especificidades dos exames de admissão para o ingresso à

Universidade e muitas vezes a formação humana e a formação para cidadania ficam em segundo plano.

Não obstante, o ensino médio, enquanto última etapa da educação básica, traz outra especificidade que é lecionar para os jovens, o que em parte dificulta ainda mais o trabalho, visto que grande parte jovens quando chegam nessa etapa da escolarização não vêm muito sentido e significado nos estudos, o que dificulta o trabalho docente já que eles são capazes de resistir ao que está sendo proposto. Normalmente muitos jovens frequentam o ensino médio por obrigação e outra parte acaba abandonando os estudos. Salienta Krawczyk:

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando. (KRAWCZYK, 2011, p. 756)

Para Oliveira (2010, p. 275) os fatores referentes à evasão dos jovens que cursam o ensino médio estão aliadas às condições precárias em que esse ensino é ofertado, como: “escolas mal equipadas, professores despreparados, mal remunerados e, muitas vezes, cansados, sem tempo e espaço para desenvolverem uma educação mais apropriada ao público demandante. ”

2.3. Os desafios para o ensino médio em face da nova reforma prevista pela Lei nº 13.415/2017

É importante salientar que o ensino médio no Brasil passa por um período de desassossego, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e com Temer na presidência o cenário político tem sofrido modificações com as novas leis aprovadas e dentre elas têm a implantação da reforma curricular do ensino médio prevista pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017.

Tal reforma não leva em consideração o quadro geral do ensino médio regular no país, sendo defendida pelos seus propositores como uma forma de resolver problemas de qualidade da oferta da Educação. Consideramos, no entanto, a pretensa “flexibilização” da

oferta reduz a educação básica à preparação para o mercado de trabalho, restringe e abrevia a oferta, amplia as desigualdades educacionais e oferece base legal para privatização do ensino público.

A reforma promete a flexibilização curricular por meio de itinerários diversos em torno de cinco eixos formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

No entanto, a Lei nº 13.415/2017 dispõe em seu artigo 36, *in verbis*:

O currículo do Ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Ou seja, a flexibilização referida é da oferta a ser definida pelas escolas e sistemas educativos e não de construção de itinerários de formação dos estudantes, a partir dos seus interesses e aspirações em suas escolas e municípios, como seus defensores querem fazer crer. A Lei nº 13.415/2017 estabelece que a escolha e definição dos itinerários serão dos sistemas de ensino e não são dos estudantes.

Diante da ausência de professores para alguns dos componentes curriculares da base nacional, os sistemas de ensino poderão optar por não oferecer os “itinerários formativos” que correspondam às áreas de maior carência de docentes devidamente habilitados para o exercício profissional. Consequentemente, o ensino público poderá ser levado a priorizar a “formação técnica e profissional” na medida em que para atuar nessa área está autorizada a contratação de “profissionais com notório saber”.

Esse novo modelo do ensino médio prevê alterações na grade curricular e carga horária, possibilidade e estímulo à formação profissional técnica, entre outras. A maior dificuldade que o ensino público ainda enfrenta hoje, potencializada pela reforma, diz respeito às baixas condições de estrutura e funcionamento das escolas e desvalorização dos professores, com alta carga horária de trabalho e baixa remuneração, ficando impossibilitados de exercer seu ofício com qualidade.

Estabelecer uma reforma por meio de uma Medida Provisória modifica profundamente o ensino médio trazendo consequências nefastas tanto para professores como para alunos. Motta e Frigoto (2017) esclarecem que essa reforma longe de ser algo “bom” irá prejudicar a educação e comprometer os jovens. Muito diferente do que dizem os reformadores, que atestam que é necessário modificar o currículo escolar para torná-lo mais atrativo aos jovens, o que é esta por de trás dessa mudança é uma formação esvaziada de conhecimento crítico, que visa exclusivamente formar indivíduos para o mercado de trabalho.

Em entrevista concedida à Revista Retratos da Escola, Arelaro (2017) compartilha as ideias dos autores citados *supra*, pois igualmente evidencia que reforma almeja reduzir a formação geral dos jovens, acrescentando que:

O dinheiro que será disponibilizado não contempla as necessidades reais de uma escola de ensino médio em período integral, com condições materiais e de infraestrutura minimamente necessárias, currículo mais diversificado, professores melhor remunerados e com jornada de trabalho numa só escola, dentre outros aspectos. (ARELARO, 2017, p. 15).

Ante o exposto, não parece crível que a reforma do ensino médio melhorará a qualidade da Educação e que de fato será melhor para os jovens. Ademais, retoma-se a crise de identidade do ensino médio, pois a luta pela dualidade estrutural retorna com modificações drásticas para o ensino.

Portanto, constata-se que as políticas públicas para o ensino médio não lograram êxito na solução das intempéries enfrentadas pelo ensino médio, na medida em que centralizaram seus esforços na formação de indivíduos para o mercado de trabalho, evidenciando o caráter neoliberal que permeia a reforma imposta.

3. A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A SAÚDE DOCENTE

As reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990 engendraram mudanças consideráveis sobre o trabalho docente, já que condicionaram a reestruturação da prática do professor. Anteriormente, podia-se dizer que o trabalho docente era definido como “dar aulas”, sendo normalmente realizado em sala de aula, por profissionais específicos com a finalidade de promover o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, tais reformas implicaram na reclassificação do conceito, uma vez que trabalho docente atualmente é compreendido como rol de atividades que vão para além da sala de aula e do processo ensino-aprendizagem.

Nesse diapasão, os professores são submetidos às inúmeras exigências, tais como se envolver em atividades com a comunidade, na elaboração dos projetos político-pedagógicos, na oferta de assistência a alguns alunos que extrapolam as atividades didático-pedagógicas, na participação de questões burocráticas e administrativas e na busca a formação continuada. Nos dizeres de Oliveira:

[...] os professores se vêm obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. (OLIVEIRA, 2005, p.769).

Considerando essas afirmações, o termo trabalho docente hoje é compreendido como um conjunto de várias ações exercidas pelos professores nas intuições escolares que vão muito além do ensino formal. É concebido como o rol de atividades que envolvem o ato de educar, incluindo questões sociais, as quais muitas vezes esse profissional presta assistência aos alunos sem mínimas condições objetivas e de formação.

Tardif e Lessard (2007) classificam o trabalho docente em codificado e não codificado. O primeiro pode ser entendido como aquele de caráter mais burocrático, rotineiro, das obrigações formais, das regras e normas. É previsível, padronizado e controlado. O segundo refere-se aos aspectos que são imprevisíveis, informais e implícitos da atividade docente que a faz ser caracterizada como um trabalho flexível, principalmente

com relação ao trabalho que é realizado com os alunos, pois não é possível ter o total controle sobre uma classe, já que os acontecimentos cotidianos nem sempre são previsíveis.

Percebe-se que ao dividir o trabalho nessas duas categorias ficam evidentes as inúmeras tarefas que o professor precisa cumprir. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), demonstra em seu artigo 13 que a profissão docente é muito mais que ministrar aulas, ao afirmar que os professores deverão:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Grande parte do trabalho dos professores é destinada a atividades que vão ser realizadas para e com os alunos, tais como: construção de planos de aula; a criação estratégias de recuperação; o zelo pela aprendizagem; elaboração de avaliações, entre outras.

Vale salientar que diante de tantas exigências o tempo dedicado para a principal tarefa docente fica comprometido, o que em tese acaba prejudicado a aprendizagem dos alunos, já que o tempo para planejar e executar boas aulas deixa de ser prioridade.

A principal complexidade dessa profissão é que o professor precisa da colaboração do seu objeto de trabalho, os alunos, para que sua atividade seja concretizada e bem-sucedida. Tardif e Lessard (2007) fazem uma comparação entre o trabalho industrial e material e o trabalho realizado com e sobre seres humanos. Os autores ressaltam que o trabalho industrial “trata-se de produtos, utensílios, máquinas, organismos vivos ou substância inanimada. Essas coisas são manipuladas fisicamente.” (p.31), nesse caso “o objeto material não fornece resistência ao trabalhador” (p. 32). Diferente disso é o trabalho realizado tendo como objeto seres humanos, que pode levar a conflitos, já que “seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem. (p. 33)”. Os autores dizem que a docência é uma atividade na qual, seu objeto de trabalho não pode ser completamente

dominado, pois as pessoas são capazes de iniciativas de aceitar ou resistir ao que está sendo proposto.

Outro diferencial dessa profissão é o vínculo e afeto que o professor deve manter com os seus alunos, o que não acontece no trabalho industrial. O educador ainda precisa estabelecer com seus alunos uma relação baseada em princípios, como salienta Batista e Codo (2006, p. 77):

Há aspectos da relação do educador como produto do seu trabalho que, a princípio, não diferem das que se estabelecem na produção entre os operários e as autopeças produzidas. O produto não pertence ao produtor, o carro produzido pelos trabalhadores de uma montadora não pertence aos operários, tanto como não pertence aos operários da construção civil o edifício construído. De fato, o aluno alfabetizado não pertence ao professor. A diferença aqui está na qualidade do vínculo que o trabalhador necessitou estabelecer com o seu produto para que a atividade de trabalho se realize. O aluno não poderia haver sido alfabetizado sem contar com o compromisso afetivo do professor, no entanto o operário da indústria automobilística ou da construção civil poderia concluir seu trabalho sem ele.

Tais afirmações demonstram que além de pensar nos procedimentos didático-pedagógicos que possam facilitar a construção de conhecimento por parte do aluno, o educador precisa ter uma boa relação com seus alunos, afim de que seu objeto de trabalho não demonstre resistência para o aprendizado. Batista e Codo (2006, p. 79) acrescentam que:

Os professores também experimentarão em maior ou menor medida que o espaço da aula pode se apresentar como espaço da indisciplina, agressão, às vezes da violência; como espaço de interrupção, das dificuldades de aprendizados dos alunos.

Ainda em suas condições efetivas de trabalho a maioria dos professores da rede pública de ensino lida com a superlotação das salas de aula, o que compromete ainda mais o seu trabalho. Assunção e Oliveira (2009, p. 359) dizem que o excesso de alunos nas salas de aula, “impede os professores de considerar as individualidades e necessidades do aluno, tão ressaltadas pelas modernas pedagogias que estão no centro das reformas educativas”.

A superlotação, além de dificultar o trabalho com os alunos, traz outra importante consideração que é referente a doenças ocupacionais, como o comprometimento da voz que

é muito utilizada pelo professor como uma de suas ferramentas de trabalho. Pesquisas realizadas por Tenor, Cyrino e Garcia (1999); e Gonçalves (2012) apontam para a disfonia vocal contraída por grande número de professores, que tem como causa principal as precárias condições de trabalho. O número excessivo de alunos na sala, faz com que os docentes forcem mais a voz, podendo acarretar problemas vocais. Como ressalta Gonçalves (2012) os professores estão entre os profissionais que mais desenvolvem distúrbios vocais, isso ocorre pela utilização intensa da voz, o que desfavorece a comunicação verbal, sobretudo, nas salas de aula do ensino básico.

Todos esses fatores aliados às precárias condições de trabalho, a responsabilização dos professores pela melhoria dos índices de desenvolvimento dos alunos, as cobranças pela oferta de um ensino de qualidade, entre outros, ocasionam uma sobrecarga de trabalho nos professores, geram a auto depreciação, desânimo e como consequência, problemas de saúde.

O excesso de carga de trabalho do professor se transforma em sobrecarga, o que prejudica a realização das atividades. De acordo com Frutuoso e Cruz (2005, p. 29):

[...] o termo carga de trabalho é uma construção teórica resultante da necessidade de compreender que, para uma determinada situação de trabalho, há uma tensão permanente entre as exigências do processo e as capacidades biológicas e psicológicas dos trabalhadores para respondê-las.

Destarte, todo trabalho é constituído por diferentes cargas que podem ser mais ou menos intensas e nas palavras de Cruz e Lemos (2005, p. 70), o trabalho docente possui:

Cargas físicas – exigências que têm materialidade externa e que se modificam na interação com o corpo (interação ambiental), e cargas psíquicas – disposições psicológicas que adquirem materialidade no próprio corpo e se expressam por meio dele (reações emocionais), que influenciam direta e indiretamente na saúde e na vida dos professores.

Os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores são: fatores materiais e ambientais como: a natureza dos lugares de trabalho e recursos materiais.

Fatores sociais como: localização da escola, situação socioeconômica dos alunos, etc. Fatores ligados ao objeto de trabalho, ou seja, os alunos como: tamanho das turmas, idade, alunos com necessidade especiais, etc.

Ademais, fatores ligados a organização do trabalho como: número de matérias, vínculo empregatício, atividades paradidáticas, etc. Fatores ligados as exigências burocráticas como: reuniões, avaliações dos alunos, etc. Por fim, deve-se levar em conta o modo como os professores lidam com esses fatores. (TARDIF e LESSARD, 2007).

A saúde docente pode ficar comprometida na medida em que a carga de trabalho se intensifica em demasia causando a sobrecarga, ou seja, quando o trabalho demanda do trabalhador exigências para as quais esse já não consegue cumprir efetivamente. Nesse sentido é a lição de Frutuoso e Cruz:

Manifestações de sobrecarga refletem, fadiga, absenteísmo¹ no trabalho, incidências de distúrbios músculo-esqueléticos, transtornos comportamentais e mentais, entre as mais recorrentes. (FRUTUOSO e CRUZ, 2005, p. 32).

A relação entre trabalho docente, sobrecarga e padecimento torna-se mais evidente devido às condições em que os professores exercem seu trabalho, que se intensificou com as reformas educacionais ocorridas nos últimos anos, as quais vieram acompanhadas da precarização das escolas e das condições de trabalho. A expansão do ensino público aconteceu sem o devido cuidado com a qualidade da infraestrutura das escolas e com a ausência de recursos que promovessem melhores condições de trabalho e trouxeram mais exigências para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho (OLIVEIRA, 2002).

Para Oliveira e Assunção (2010, s/p) as condições de trabalho não se reportam somente ao local onde trabalho é realizado, mas “referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”.

¹ “O Absenteísmo é considerado a falta ou a ausência de um trabalhador em seu ambiente de trabalho e pode ser definido também como: incapacidade temporária ou permanente dessa ausência.” (SILVA, et all, 2010, s/p).

Boas condições de trabalho para os professores são as que oferecem a condição de efetivos e não de designados, ou de contratos temporários, pois é necessário garantir uma estabilidade no serviço. São aquelas que oferecem um salário digno com o piso salarial garantido, para que não seja necessário que o professor trabalhe em mais de uma escola ou exerça outra atividade profissional, seja fixa ou temporária, e assim assegurar uma jornada de trabalho justa e adequada. Os professores têm vivido uma situação de iniquidade salarial que praticamente os obriga a trabalhar em outros lugares ou em outras escolas. Essas boas condições também estão relacionadas a ter uma boa infraestrutura da escola, recursos e material didático para realização das atividades.

O que se tem observado na maioria das escolas públicas é uma situação contraditória, pois é grande e crescente o número de professores contratados e designados nas redes de ensino. Muitos estados brasileiros não cumprem a lei do piso salarial que é um direito dos docentes, os baixos salários não garantem o sustento do professor, o que resulta na dobra e até tripla jornada de trabalho diária, ausência de plano de carreiras, as condições precárias dos prédios escolares formam um cenário sombrio do perfil do trabalhador docente.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) traz informações importantes com relação ao piso salarial dos professores. De acordo com o levantamento feito no ano de 2016, mais da metade dos Estados não pagam o piso salarial aos professores, que naquele ano era de R\$ 2.135, 64 por mês.

Os Estados de Alagoas, Goiás, Maranhão, Paraíba, Paraná, São Paulo, Tocantins e Rio Grande do Sul cumprem a Lei do piso salarial apenas para professores com formação superior. Ainda, Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Rondônia e Pernambuco não pagam o valor do piso no vencimento, mais cumprem o valor na renumeração, por meio de gratificações e complementações, já o Estado do Espírito Santo não cumpre o valor do piso nem na renumeração.

Complementando a situação caótica que vivem os educadores, tem-se como exemplo a pesquisa feita por Bernardes (2012) que demonstra a precarização das condições de trabalho de professores da cidade de Ourinhos/SP. Os dados revelam a integralização da jornada de trabalho e o acúmulo de cargos em outras disciplinas e esse fator é decorrente dos baixos salários. Os professores chegam a ultrapassar as 40 horas semanais de trabalho e com o excesso de aulas acumulam trabalho a ser cumprido em suas residências. Corroborando essa argumentação Oliveira (2004, p. 1140) afirma que:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A caracterização desse cenário entra em consonância com que Enguita (1991) discute sobre o binômio profissionalização/proletarização da profissão docente. Para o autor, essa profissão tem desenvolvido similitudes a vários os aspectos da proletarização, já que os professores sofrem com a desvalorização e a falta reconhecimento, bem como vivenciam uma gradativa perda de autonomia em seu trabalho.

Outrossim, a profissão docente se vê alijada de prestígio social, o contrário das demais profissões liberais, como médicos, advogados, arquitetos, entre outros. Isso faz com que a profissão docente se enquadre no grupo das semiprofissões, pois compartilha características tanto da profissionalização quanto da proletarização. Para Enguita (1991), a semiprofissão é compreendida como:

Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. (p. 41).

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) discorrem a respeito do profissionalismo clássico e na mesma lógica de Enguita (1991) afirmam que esse visa atingir o status das profissões de reconhecimento, tais como médicos, advogados e obter o padrão dessas profissões significa estar gozando de prestígio público e pertencer a uma profissão “masculinizada”. Os autores afirmam que estudos realizados colocam a docência situada como uma atividade não profissional ou semiprofissional, uma vez que é composta em sua maioria por mulheres.

O reconhecimento da profissão docente com uma semiprofissão leva ao desinteresse no oferecimento de melhorias para essa categoria de profissionais, de modo que o professor tende a fazer um esforço excessivo para conseguir cumprir todas as obrigações que lhe são

impostas. Com isso passa a ser atribuído ao educador o processo de intensificação, que nas palavras de Garcia e Anadon (2009, p. 71) é:

[...] resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, em relação àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola.

Imerso em um processo de intensificação o professor fica a maior parte do seu tempo ocupado com os afazeres do seu trabalho, o que demanda dele um grande esforço físico e psicológico e na maioria das vezes prejudica sua saúde.

As atividades docentes invadem a vida particular dos professores, os quais muitas vezes passam noites, finais de semana e férias, desenvolvendo atividades relacionadas ao seu trabalho, seja fazendo planejamento, corrigindo provas, preparando aulas, deveres de casa ou materiais pedagógicos.

Ademais, durante o ano letivo, o professor é chamado para realizar outras atividades ao longo da sua jornada de trabalho, tais como: recuperação, vigilância, reuniões com pais, fazer aperfeiçoamento, etc. (TARDIF e LESSARD, 2007).

Os docentes têm sido sobrecarregados de atividades a serem cumpridas, para as quais muitas vezes eles não estão preparados. Como esclarece Assunção e Oliveira (2009, p.354) “estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa”.

Para Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente está ligada à ampliação e extensão da jornada de trabalho, ao fato dos professores trabalharem em diferentes escolas, ao aumento na carga horaria sem renumeração adicional. A autora diz que outra forma de intensificação está relacionada a jornada de trabalho renumerada, na qual dos docentes tem em seu trabalho novas funções e responsabilidades, que visam responder às exigências dos órgãos públicos, dos sistemas de ensino e da comunidade.

Esse processo de intensificação e exigências têm direcionado para os docentes uma responsabilização pela educação. Atribui-se a culpa ao professor pelas mazelas no ensino público, seja porque ele não sabe ensinar, porque não se dedica, porque sua formação inicial é precária, entre outros. Esses fatores têm contribuído para que os docentes vivam processos intensos de cobranças, como se eles sozinhos fossem capazes melhorar a qualidade da

educação, de garantir a aprendizagem dos alunos e a equidade social. Como esclarece Lüdke e Boing (2007, p. 1.188), “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais”.

Os professores têm que suportar as críticas generalizadas, que os consideram como os principais responsáveis pelo mau funcionamento dos sistemas de ensino, o que gera o mal-estar docente, desmoralizados e desajustados diante das mudanças sociais. (ESTEVE, 1999).

Esteve (1999) analisa a pressão sofrida pelos professores em relação às mudanças sociais que provocam o mal-estar docente e acrescenta que existem dois fatores, sendo o primeiro relacionado aos aspectos que agem diretamente sobre o professor na sala de aula, ao passo que o segundo relaciona-se às condições de trabalho do professor, que possuem uma ação indireta e afetam a imagem do docente.

Demandado por uma rotina acelerada e repleta de obrigações, resta inviável ao professor a disposição de tempo para si, para cuidar de sua saúde ou desfrutar de momentos de lazer. Falta-lhes tempo ainda para realizar a formação continuada e refletir sobre sua prática pedagógica, para ter prazer e significado em sua profissão.

Nessa perspectiva, o processo de intensificação, de excesso de responsabilidades e as condições precárias têm ocasionado o adoecimento docente, gerando problemas de ordem física e psíquica, podendo ser: depressão, estresse, vocal, osteomusculares, absenteísmo, dentre outros, além de acarretar os processos de autointensificação e de autorresponsabilização.

Assunção (2010, s/p) diz que a exposição às condições de trabalho desfavoráveis contribui para o adoecimento dos professores. A autora elenca dois fatores que interferem na saúde docente, sendo o primeiro relacionado as condições ambientais e o segundo aos fatores organizacionais:

No primeiro grupo, figuram as condições do espaço físico, as condições de iluminação, as condições sonoras e climáticas, e a segurança geral do ambiente. No segundo grupo, estão incluídos os seguintes fatores: (1) volume de trabalho que pode explicar modos operatórios ou escolhas visando a regular número de tarefas e tempo necessário para realizá-las; (2) pressão temporal que pode explicar aceleração do sujeito, a fim de cumprir as metas nos tempos estabelecidos com repercussões sobre o seu funcionamento nas esferas físicas e mentais; (3) exposição às situações conflituosas, agudas, por vezes perigosas e, frequentemente, convocando

intervenções de proteção social que ultrapassariam intervenções individualizadas para convocar ações a longo prazo.

Compreende-se que a saúde docente está ligada às condições de trabalho, quanto mais precárias e intensas forem, maior é a probabilidade do surgimento de doenças que levam ao desgaste do profissional, contribuindo para o padecimento, e processos de absenteísmo e presenteísmo.

A pesquisa feita por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) demonstra que entre o período de maio de 2001 a abril de 2002, a Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM), realizou 16.556 atendimentos a servidores da educação, sendo que 92% (15.243) dos atendimentos provocaram o afastamento do trabalho.

Nessa pesquisa verifica-se que os principais casos de absenteísmo foram os transtornos psíquicos com 15% dos afastamentos, 12% por doenças do aparelho respiratório e por último 11% por doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. Além disso, como esclarecem os autores, um mesmo professor pode ter sido afastado por mais de uma vez.

Os resultados das pesquisas realizadas por Altoé (2010) sobre o trabalho docente atestam que a maioria dos casos de absenteísmo está relacionada a doenças, pois são registradas em atestados médicos e garantem ao trabalhador seus direitos.

Contudo, Zaponi e Silva (2009) trazem a lume casos de absenteísmo decorrentes da falta sem justificativa legal, cujos motivos são as condições desfavoráveis de trabalho, os impactos psicológicos causados em função de gestão ineficiente e comportamentos consolidados na escola, a sobrecarga de trabalho, trabalhar em mais de um emprego e baixos salários.

As consequências do absenteísmo docente como esclarece Zaponi e Silva (2009, p. 7) “são devastadoras e impactam, sobretudo, no alcance do objetivo principal da escola, que é o ensino-aprendizagem, causando prejuízos incalculáveis ao longo prazo para os estudantes, além de inviabilizar o cumprimento legal do calendário letivo.” Nessa mesma perspectiva, Thiele (2008) afirma que na ausência do professor os alunos não têm acesso a alguns conteúdos, além de ser realizada de forma apressada, prejudicando o processo de aprendizado discente.

Por outro prisma, o presenteísmo verificado muitas vezes decorre do estresse. Insta ressaltar, que presenteísmo ocorre quando o indivíduo, embora presente em sua atividade laboral, não possui condições físicas e psicológicas para realiza-lo eficazmente, acarretando baixa produtividade. No presenteísmo, “o funcionário está fisicamente presente no ambiente de trabalho, porém, mental e emocionalmente ausente, prejudicando o andamento de suas tarefas” (SILVA, et all, 2010, s/p). Normalmente essas pessoas não procuram auxílio médico e posteriormente podem vir a ter problemas crônicos. (SILVA, FERREIRA E SASSI, 2010).

Esse conceito ajuda a entender que diferentemente do absenteísmo, no qual os professores se ausentam do serviço tendo ou não justificativa legal, no presenteísmo os professores, ainda que sem condições psicológicas, comparece ao seu trabalho.

Casos de presentismo não estão associados somente a situações pessoais do trabalhador, mas também às condições de trabalho, capazes de desmotivar física e psicologicamente o docente para a realização de suas atividades cotidianas.

Para Zanelli (2016, p. 137) o presenteísmo pode estar ligado às condições organizacionais e do entorno de trabalho “as condições laborais e/ou organizacionais podem não ser saudáveis ou adequadas para a atuação e, além, eventos externos à organização (locais, nacionais e macroestruturais) podem interferir.”

Nesse contexto, os docentes também são acometidos por transtornos mentais, sobretudo em função das condições precárias e sobrecarga de trabalho, os quais geram efeitos do adoecimento somatizado (OLIVEIRA, 2013).

Tais transtornos aparecem de modo sutil e cumulativo abrangendo sintomas como a depressão, o esquecimento, ansiedade, frustração e outras queixas somáticas. Estudos realizados por Gasparini, Barreto, Assunção (2006) mostram que os transtornos psíquicos são uma das principais queixas de saúde dos docentes e geradores de absenteísmo.

Reis et al (2006, p. 231) apontam para outro fator que impacta a saúde mental e que prejudica as atividades laborais dos docentes: a exaustão emocional, que ocorre em consequência do estresse sofrido pelos professores em seu trabalho, pois “ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores.” A sobrecarga ocupacional dos docentes contribui para o surgimento do estresse, podendo evoluir para o estado crônico sobre forma

da síndrome de *burnout*, caracterizada como uma resposta a uma crise emocional profunda. (PORTO, ALMEIDA, TEIXEIRA, 2013).

A síndrome de *burnout*, conhecida como a síndrome da desistência, ocorre quando o trabalhador não vê sentido na sua relação com o trabalho e afeta principalmente os profissionais que tem contato direto com outras pessoas. O *burnout* seria a resposta para o estresse laboral crônico, representando um estado de exaustão, que gera baixo envolvimento no trabalho e débil realização pessoal. (CODO e MENEZES, 2006).

Essa síndrome envolve três dimensões, quais sejam:

- 1) Exaustão emocional – os trabalhadores percebem como esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com problemas.
- 2) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo em relação às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes), com endurecimento afetivo e “coisificação” da relação com os demais indivíduos.
- 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade de realização do trabalho e do atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. (CODO, MENEZES, 2006, p. 238).

Professores com a síndrome de *burnout* não conseguem ver satisfação em seu trabalho, sente-se cansados, esgotados fisicamente e psicologicamente, entram em um estado de sofrimento contínuo por não conseguirem desenvolver seu trabalho como gostariam e não conseguem se envolver com o que fazem.

Outrossim, as doenças osteomusculares, conhecidas como Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT), também atingem os docentes, em função de movimentos repetitivos, provocando lesões em tendões, articulações e músculos. Situações como: a intensificação dos ritmos das atividades, excesso de jornada de trabalho, má postura, repetição de movimentos e fatores psicossociais relacionado ao trabalho favorecem o aparecimento das DORTs. (YENG et al, 2001).

A partir da pesquisa desenvolvida por Vedovato e Monteiro (2008), resta evidente que os movimentos repetitivos realizados pelos professores como escrever no quadro, andar pela sala, curvar-se nas carteiras dos alunos, ficar muito tempo em pé, corrigir cadernos e provas e fazer uso constante do computador contribuem para o surgimento das DORTs. Mais da metade dos docentes queixaram-se de dor na musculatura esquelética da coluna cervical,

coluna lombar, nos membros superiores e inferiores e cefaleia, causando afastamentos ou ausências ao trabalho, o que em parte prejudica as atividades a serem executadas na sala de aula. Os autores destacam:

As várias formas clínicas de manifestação dos DORT têm como aspecto comum a dor e as incapacidades funcionais que frequentemente são causas de incapacidade laborativa temporária ou permanente. (YENG et al., 2001, p. 423).

As doenças mencionadas são consequências de todo o processo de trabalho do docente, mas que não o prejudicam somente, estendendo-se aos alunos. A ausência do professor implica na contratação de substituto, o que demanda tempo de adaptação dos alunos, o que compromete o ritmo da aprendizagem.

Desta maneira, compreende-se que o trabalho docente se constituiu em tarefa ampla e complexa, que exige cada vez mais funções dos professores, normalmente em condições precárias, que contribuem para o processo de intensificação, de desgaste físico e psíquico, para o surgimento de doenças ocupacionais e prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem discente.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

O presente estudo teve como objetivo verificar a relação das condições de trabalho e a saúde docente das escolas de ensino médio na cidade de Ituiutaba/MG.

A cidade de Ituiutaba-MG faz parte do triângulo mineiro, caracteriza-se por ser um município pequeno com cerca de 102.690 habitantes. Oferece a educação básica e a educação superior.

A pesquisa foi realizada com professores que trabalham nas quatro escolas estaduais que oferecem ensino médio na modalidade regular. Dessas escolas duas caracterizam-se por situar em região central e as outras duas em bairros mais afastados.

Foram elaborados e entregues 70 questionários aos docentes, dentre os quais 44 retornaram respondidos, sendo doze da escola “D”, seis da escola “F”; oito da escola “G” e dezoito da escola “M”.

A seguir, apresentar-se-ão os dados obtidos a partir de referidos questionários, os quais consistem na caracterização dos professores, bem como análise e interpretação das respostas, de modo a apresentar as reais condições de trabalho dos professores do ensino médio e seu impacto na saúde física e psíquica desses profissionais. Assim, os resultados apresentados referem-se a uma seleção feita das inquirições dispostas no instrumento de pesquisa que se destacaram como relevantes para a análise e melhor compreensão da temática abordada.

4.1 Caracterização dos professores

Nesse item é feita uma breve caracterização dos professores pesquisados, para isso é apresentado o perfil demográfico (sexo e idade) e profissional (tempo de profissão e formação acadêmica).

Com relação ao gênero, o feminino é predominante, representando mais da metade dos professores. De 44 docentes tem-se um total de 28 mulheres e 16 homens:

Tabela 3
Distribuição dos professores quanto ao gênero

	Nº. de Professores	Percentual
Feminino	28	63,64%
Masculino	16	36,36%
Total	44	100,00%

Fonte: Dados compilados dos questionários

A predominância das mulheres na educação não é inesperada, já que no transcorrer da história educacional brasileira o magistério foi considerado por longa data como atividade “de mulher” e talvez esse seja um dos motivos pelos quais prevalece o gênero feminino sobre o masculino.

Na pesquisa empreendida por Costa e Oliveira (2011) sobre o ensino médio, também se constata que a maioria dos professores são do gênero feminino, já que de 461.542 docentes, apenas 165.784 eram do gênero masculino. Como ressaltam Codó e Batista (2006), os trabalhadores da educação constituem de fato uma categoria essencialmente feminina, mas a categoria masculina com o passar do tempo tem atingido uma proporção importante quando se fala da atuação no segundo grau de ensino. Os autores relatam ainda que existem mais homens do que mulheres adentrando na profissão para lecionar no ensino médio. Costa e Oliveira (2011) corroboram essa afirmação ao salientar que o quantitativo de homens no ensino médio é maior do que nas demais etapas da educação básica.

A tabela 4 refere-se à faixa etária. Como verifica-se, metade dos docentes pesquisados possui de 26 a 35 anos, onze com idade entre 46 a 55 anos, sete representando a faixa etária entre 36 e 45 anos, três até 25 anos e apenas um com idade acima de 56.

Tabela 4
Distribuição dos professores quando a faixa etária

	Nº. de Professores	Percentual
Até 25 anos	3	6,82%
De 26 a 35	22	50%
De 36 a 45	7	15,91%
De 46 a 55	11	25%
Acima de 56	1	2,27%
Total	44	100,00%

Fonte: Dados compilados dos questionários

A partir desses dados é possível inferir que existe um percentual satisfatório de professores jovens que trabalham no ensino médio. Além disso, os dados da pesquisa revelam que dentre os educadores com idade de 26 a 35 anos, oito deles são do sexo masculino e dos que possuem até 25 anos, dois deles também são homens. Esses dados permitem fazer um paralelo com o que Codo e Batista (2006) afirmaram sobre ter uma categoria masculina adentrando cada vez mais no campo educacional para lecionar, pois quando comparamos o número de mulheres nessas faixas etárias (quinze) ao número de homens (dez), constata-se uma quantidade relevante de homens jovens que lecionam no ensino médio.

Nesse estudo também ficou evidente que a maioria dos educadores, o equivalente a 18 professores, possui pouco tempo de atuação na docência, contando com menos de 5 anos, sendo possível deduzir que se trata de jovens professores que lecionam. A seguir, dez docentes possuem tempo de atuação concentrado entre 5 e 10 anos, sendo que aqueles que dispõem de 10 a 15 anos, 15 a 20, 20 a 25 e acima de 25 correspondem a quatro professores para cada categoria. Esses dados indicam que incide uma alta rotatividade de professores que lecionam no ensino médio.

Tabela 5
Tempo de atuação no magistério

	Nº. de Professores	Percentual
Menos de 5	18	40,91%
Entre 5 e 10	10	22,73%
Entre 10 e 15	4	9,09%
Entre 15 e 20	4	9,09%
Entre 20 e 25	4	9,09%
Acima de 25	4	9,09%
Total	44	100%

Fonte: Dados compilados dos questionários

Quanto ao nível de formação acadêmica, 43 professores possuem graduação completa e apenas um tem graduação incompleta. O indicativo de contratar professores sem graduação concluída demonstra a falta de professores por área de formação como mostram diversos estudos a esse respeito. Com relação à pós-graduação predomina a modalidade *lato*

sensu, sendo 13 docentes com especialização completa e três incompleta. Os professores com pós-graduação *stricto sensu* representam um total de cinco mestres e dois com mestrado em andamento. Nenhum dos professores pesquisados possui doutorado concluído ou em formação.

Tabela 6
Nível de Formação acadêmica

	Nº. de Professores	Percentual
Graduação Completa	43	97,73%
Graduação Incompleta	1	2,27%
Especialização Completa	13	29,55%
Especialização Incompleta	3	6,82%
Mestrado Completo	5	11,36%
Mestrado Incompleto	2	4,55%
Doutorado Completo	0	0%
Doutorado Incompleto	0	0%

Fonte: Dados compilados dos questionários

A formação inicial dos professores é de extrema importância para a qualidade do ensino ministrado e nessa pesquisa somente um professor não possui a graduação completa. Outro ponto que pode ser ressaltado é com relação à pós-graduação, pois dos 44 docentes, 18 possuem pós-graduação completa e 5 incompleta, isso é importante já que a continuação dos estudos é fundamental para a garantia de uma educação melhor. Além disso, essas informações revelam uma preocupação com a formação, demonstrada por esses docentes.

Contudo, pode-se deduzir que a procura por progredir na carreira ocorre em função da busca de melhores condições salariais, uma vez que os professores do ensino médio no Brasil possuem baixa remuneração. Como esclarece Costa e Oliveira (2011, p. 738) “o salário dos professores brasileiros é inferior quando comparado aos salários pagos em outros países.”

Os docentes pesquisados são formados em diferentes áreas do conhecimento, são elas: Português, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Educação Física, Filosofia, Biologia, Química, Artes e Inglês.

4.2 Condições de trabalho e saúde docente: O que revelam os professores do ensino médio?

No presente item desse trabalho são discutidos os dados obtidos por meio do questionário no tocante às condições de trabalho e saúde docente.

Por meio dessa pesquisa foi possível evidenciar que os resultados encontrados se assemelham aos referenciais estudados, os quais demonstram que o processo de intensificação do trabalho docente, aliadas as condições em que esse trabalho é realizado tem prejudicado a saúde física e psíquica dos professores. E diante disso percebe-se que são necessárias mudanças na carreira desses profissionais, com o objetivo de propiciar condições de trabalhos mais favoráveis para essa classe.

Nessa lógica, a desvalorização docente é dos principais fatores apontados quando se discute a necessidade de ter-se melhores relações de trabalho. A depreciação desses profissionais é um fator recorrente que tem se prolongado com o passar do tempo, ou seja, cada vez mais os docentes têm sofrido com o desprestígio de sua profissão. Como bem esclarece Cruz e Lemos (2005, p. 66) “o mestre, visto antes como uma figura profissional essencial para a sociedade é hoje um profissional que luta pela valorização e reconhecimento social do seu trabalho.” Os autores também ressaltam que:

Os resultados das pesquisas apontam que a não (ou des) valorização e o não reconhecimento do trabalho docente, expressos genericamente pela percepção de desrespeito por parte dos alunos (e até mesmo da sociedade), as condições salariais (que não condizem com a importância e a responsabilidade social deste trabalho), a necessidade de ampliação da jornada de trabalho para recompor salário, os aumentos expressivos de alunos em salas de aula, além da luta permanente por manter-se no emprego, tudo isso, têm contribuído para a perda de qualidade da saúde dos professores. (CRUZ e LEMOS, 2005, p. 68-69).

As oposições dos docentes verificadas em função da desvalorização e precarização são corroboradas nesse estudo em diversos momentos, como nas críticas pela baixa remuneração, pelo alto índice de professores temporários, pelo excesso de alunos em sala de aula, dentre outros, bem como pela repercussão negativa dessa precarização do trabalho na saúde dos docentes.

Essa queixa torna-se mais explícita quando a maioria dos pesquisados afirmam gostar da profissão, conquanto grande parte deles concorde que a docência tem sofrido um processo de desvalorização. As tabelas abaixo constataam essas informações.

Tabela 7
Com relação ao seu trabalho você considera:

	Nº de Professores	Percentual
Gosto do que faço e me sinto realizado (a)	6	13,64%
Gosto do que faço, mas me sinto desvalorizado (a)	35	79,55%
Não gosto do que faço e me sinto desvalorizado (a)	1	2,27%
Não gosto do que faço	0	0%
Se pudesse escolheria outra profissão	2	4,54%
Total	44	100%

Fonte: Dados compilados dos questionários

Tabela 8
O trabalho docente vem sofrendo um processo de desvalorização

	Nº. de Professores	Percentual
Discordo totalmente	2	4,55%
Discordo em partes	0	0%
Concordo totalmente	40	90,90%
Concordo em partes	2	4,55%
Total	44	100%

Fonte: Dados compilados dos questionários

Como pode ser observado na tabela 7, de 44 docentes 35 disseram que gostam do que fazem, mas se sentem desvalorizados, seis disseram que gostam do que fazem e sentem-se realizados, dois afirmaram que se pudessem escolheriam outra profissão e apenas um diz não gostar da profissão e sentir-se desvalorizado.

Na outra tabela, nota-se que 40 docentes concordam totalmente que a profissão é desvalorizada, enquanto dois concordam em parte e dois discordam totalmente. Esses dados mostram a necessidade de criar e/ou de colocar em prática as políticas públicas que visam

valorizar esses profissionais, seja por meio de planos de carreira, de melhores condições de trabalho, da garantia do piso ou outros.

Os resultados tornam-se preocupantes já que, de uma amostragem de 44 professores, apenas seis declararam que estão realizados com a profissão. Com isso, pode-se deduzir que esse processo de depreciação da carreira causa desestímulo, em virtude da ausência de reconhecimento, o que impacta negativamente no desenvolvimento da atividade e na saúde docente.

A busca por reconhecimento tem sido uma das principais reivindicações dos docentes. Como esclarece Cruz e Lemos (2005), nessa profissão existe uma exigência de responsabilidade para a qual o professor precisa ser reconhecido pelo que faz, porquanto quando não se percebe esse reconhecimento, a responsabilidade exigida torna-se uma sobrecarga que repercute de forma negativa em sua saúde.

Outro ponto fundamental que também evidencia esse desprestígio da carreira e que tem afetado os professores do ensino médio refere-se à forma de ingresso na rede estadual, já que os dados revelam que 17 professores possuem contrato temporário e 27 são concursados.

Tabela 9
Forma de ingresso na rede estadual

	Nº. de Professores	Percentual
Designação	17	38,64%
Concurso	27	61,36%
Total	44	100%

Fonte: Dados compilados dos questionários

Embora as informações revelem que mais da metade dos docentes são concursados, o que em parte é satisfatório e importante, não se deixa de evidenciar que uma porcentagem expressiva é de designados (38,64%), o que em tese provoca uma rotatividade nas escolas, assim como uma preocupação por parte desses profissionais de terem que concorrer anualmente a vagas de emprego, já que não possuem estabilidade. Como acrescenta Costa e Oliveira (p. 738) os professores com contrato temporário “não possuem garantias trabalhistas e previdenciárias, recebem menores salários, não contam com a estabilidade e estão submetidos a relações informais de trabalho, com menos direitos e garantias sociais.”

As condições salariais também contribuem para o processo de degradação da profissão e para a precarização das condições de trabalho, pois os salários pagos aos professores são baixos, o que evidencia o processo de proletarização dessa classe de trabalhadores.

Tabela 10
Remuneração mensal

	Nº. de Professores	Percentual
Até dois salários mínimos	16	36,36%
Entre 2 e 5 salários mínimos	26	59,09%
Entre 5 e 10 salários mínimos	2	4,55%
Acima de 10 salários mínimos	0	0%
Total	44	100%

Fonte: Dados compilados dos questionários

A baixa remuneração tem sido uma das principais queixas dos docentes e nesse estudo o salário dos professores está concentrado entre dois e cinco salários mínimos. Contudo, observa-se que existe uma quantidade significativa de professores que recebem até dois salários mínimos e somente dois recebem entre cinco e dez salários. Ou seja, essas informações comprovam o quanto o educador é mal remunerado, assim como confirmam a depreciação dessa profissão.

Como salienta Garcia e Anadon (2009), percebe-se um forte arrocho salarial nas últimas cinco décadas da história dos trabalhadores da educação, o que tem permanecido atualmente. Os baixos salários levam muitos professores a duplicar ou triplicar sua jornada de trabalho, ocasionando um processo de intensificação e de sobrecarga do trabalho docente. Tais fatores são decorrentes principalmente das políticas educacionais dos anos 1990 que segundo Garcia e Anadon (2009, p. 65):

Elas estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos.

Assim, “a baixa remuneração e a possibilidade de contratos temporários contribuíram para que o professor da escola pública ampliasse sua jornada de trabalho.” (COSTA e

OLIVEIRA, 2011, p. 739). Os dados obtidos revelam que os professores do ensino médio trabalham em mais de uma instituição ou duplicam/triplicam a sua jornada na mesma escola, demonstrando a prevalência de trabalho em mais de um turno.

Tabela 11
Além dessa escola trabalha em outra (s)?

	Nº. de Professores	Percentual
Mais uma	17	38,64%
Mais duas	0	0%
Mais de três	1	2,27%

Fonte: Dados compilados dos questionários

Tabela 12
Em quantos períodos trabalha

	Nº. de Professores	Percentual
Um	10	22,73%
Dois	20	45,45%
Três	14	31,82%

Fonte: Dados compilados dos questionários

Tabela 13
Turnos em que trabalha

	Nº. de Professores	Percentual
Manhã	40	90,91%
Tarde	20	45,45%
Noite	26	59,09%

Fonte: Dados compilados dos questionários

As informações dessas três tabelas mostram que 40 professores lecionam no período matutino, 20 no turno vespertino e 26 no noturno, sendo que 17 professores trabalham em mais de uma instituição e um trabalha em três ou mais escolas. Considerando-se apenas esses dados, não se consideraria como elevado o número de professores que precisam lecionar em mais de um local.

Todavia, ao analisar os dados descritos nas outras duas tabelas fica evidente que os docentes precisam trabalhar em mais de um período, sendo que: 10 lecionam em apenas um período, 20 em dois e 14 em três.

Noutro dizer, 34 professores duplicam ou triplicam sua jornada de trabalho. Assim é possível inferir há docentes que trabalham em uma única escola, mas que lecionam em mais de um período nessa mesma instituição, o que leva a concluir que os professores do ensino médio possuem uma extensa carga de trabalho.

Exercer a profissão em mais de um período e em mais de uma escola tem sido um fato bastante comum entre esses profissionais, pois, a fim de auferir melhor renda, submetem-se a um processo de intensificação, constituindo um cenário no qual prepondera a sobrecarga de trabalho.

Tabela 14
Os professores estão sobrecarregados

	Nº. de Professores	Percentual
Discordo totalmente	1	2,27%
Discordo em partes	2	4,55%
Concordo totalmente	33	75%
Concordo em partes	8	18,18%

Fonte: Dados compilados dos questionários

Nessa perspectiva, 33 docentes certificam que estão sobrecarregados, 8 concordam em parte, 2 discordam em parte e apenas 1 discorda totalmente. Assim, os dados revelam que existe uma sobrecarga de trabalho que acomete essa categoria de profissionais e essa não está relacionada somente à atividade da sala de aula, já que o professor deve estar preparado para tantas outras demandas que forçosamente têm sido agregadas à profissão docente.

Oliveira (2010) revela que cada vez mais os professores têm ocupado outras funções na escola e isso faz com que o seu trabalho se torne mais complexo. Seguindo esse mesmo argumento, Assunção e Oliveira (2009, p. 355) descrevem que “o sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam”.

Os fatores apontados estão em conformidade com a argumentação de Enguita (1991) em relação à proletarização da profissão docente, pois a intensificação e sobrecarga de trabalho a que esses profissionais são submetidos aliadas à precarização das condições de trabalho constituem características típicas de uma profissão proletarizada.

Dessa forma, é importante salientar que esses fatores podem provocar de maneira direta ou indireta múltiplos problemas de saúde, posto que ocasionam um desgaste físico e emocional nos docentes “que são significativos na determinação de transtornos relacionados ao estresse, como é o caso das depressões, transtornos de ansiedade, fobias, distúrbios psicossomáticos e a síndrome da desistência (*burnout*).” (CRUZ e LEMOS, 2005, p. 71).

Assim, é possível afirmar que as precárias condições de trabalho e a sobrecarga e intensificação da jornada de trabalho repercutem de forma negativa na saúde, pois “O acúmulo de tarefas e funções pelos professores traz consequências para o corpo e, sobretudo, para a mente, podendo resultar em processos de autointensificação.” (COSTA e OLIVEIRA, 2011, p. 741).

Considerando essas informações, a tabela 14 mostra os problemas de saúde que os professores já tiveram e que estão relacionados a profissão:

Tabela 15
Problemas de saúde que estão relacionados ao trabalho docente

	Nº. de Professores	Percentual
Distúrbios vocais e disfonia	8	18,18%
Problemas alérgicos (pele e respiratórios)	7	15,91%
Cansaço físico e mental	39	88,64%
Estresse	37	84,09%
Enxaqueca	17	38,64%
Queda de cabelo	9	20,45%
Depressão	8	18,18%
Problemas musculoesquelético (dores na coluna, fibromialgia, etc.)	15	34,09%
Distúrbios psicológicos	5	11,36%
Pressão Alta / Baixa	7	15,91%

Problemas neurológicos	0	0%
Problemas emocionais	12	27,27%

Fonte: Dados compilados dos questionários

Como pode ser observado a partir da tabela, diversos problemas de saúde foram salientados pelos docentes. Das respostas obtidas, oito professores relataram ter problemas de distúrbios vocais e disfonia, que decorrem do constante uso da voz, além de oito que asseveraram a ocorrência de depressão. Sete professores declararam ter problemas alérgicos, mesmo número daqueles que sofrem de pressão alta/baixa. Com relação à queda de cabelo 9 afirmaram apresentar esse diagnóstico. Os dados do estudo também revelam que 17 docentes sofrem com enxaqueca, 15 são afetados por problemas musculoesquelético e 12 por problemas emocionais. Apenas 5 disseram sofrer com distúrbio psicológico e nenhum sofre com problemas neurológicos.

Nessa pesquisa algumas das disfunções que atingem os professores ganharam destaque como o estresse, já que 37 disseram sofrer com esse problema e do cansaço físico e mental, que acomete 39 desses educadores. Referidas mazelas incidem sobre quase todos os professores pesquisados e isso torna-se preocupante já pode comprometer o bom rendimento desse profissional em suas atividades laborais. Além disso, o estresse e o cansaço físico e mental podem estar relacionados às constantes queixas que foram identificadas nesse estudo, tais como: excesso de aluno por sala; indisciplina dos alunos; ritmo intenso de trabalho e excesso de trabalho extraclasse.

Ainda, o estresse pode ocasionar o aparecimento da síndrome de *burnout* e comprometer ainda mais o desenvolvimento do trabalho docente. Como descreve Codo e Menezes (2006, p. 241) “o que as pesquisas têm demonstrado é o que o *burnout* ocorre em trabalhadores altamente motivados, que reagem ao stress laboral trabalhando ainda mais até que entram em colapso. ”

Além disso, esses dados coincidem com que Bernardes (2012, p. s/p) identificou em sua pesquisa, pois ficou evidente que a precarização das condições de trabalho tem trazido consequências para a saúde docente. Os professores entrevistados queixaram-se de desgastes físicos e emocionais como “cansaço físico, stress, dores de cabeça, dores nas pernas, problemas gástricos, problemas nas voz e psicopatologias como depressão e problemas na voz. ”

Outro dado que sobressai nesse estudo é que apesar dos professores serem acometidos por diversos problemas que repercutem negativamente em sua saúde, poucos precisaram se ausentar do trabalho, como pode ser observado na seguinte tabela:

Tabela 16

Nos últimos cinco anos você teve que se ausentar do trabalho por problemas de saúde

	Nº. de Professores	Percentual
Nenhuma vez	25	56,82%
Uma vez	10	22,73%
Duas vezes	6	13,64%
Três ou mais vezes	3	6,81%

Fonte: Dados compilados dos questionários

Mais da metade dos professores, o equivalente a 25, nunca precisou faltar ao serviço por comprometimento da saúde. Dentre os pesquisados, 10 ausentou-se uma vez, 6 duas vezes e 3 três ou mais vezes. Esses dados tornam-se satisfatórios ao verificar-se que a maioria não precisou se ausentar, mas ao considerar que todos os docentes disseram apresentar pelo menos um problema de saúde que é decorrente de seu trabalho, pode-se inferir que se tem um auto índice de professores que sofre de presentismo, caracterizado por professores que comparecem ao seu trabalho mesmo se ter condições físicas e psíquicas para realizá-lo.

Essa informação pode ser um fator importante de estudo para as consequências do presentismo na profissão docente, já que o trabalhador que sofre desse processo normalmente apresenta baixo rendimento na realização das suas atividades, o que pode impactar negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, é possível inferir que o presentismo excede os níveis do absenteísmo, uma vez que se identificou na pesquisa um percentual de professores jovens, ou seja, que tem menos tempo de serviço e talvez por isso muitos não se ausentaram do trabalho nenhuma vez.

No entanto, é fundamental salientar que o presenteísmo é tão preocupante quanto o absenteísmo, já que, como esclarece Silva, Ferreira e Sassi (2010), o presenteísmo pode ocasionar o surgimento de doenças crônicas e trazer mais complicações para a saúde do trabalhador, que tendem a não procurar auxílio médico.

As informações obtidas nesse estudo demonstram que as condições de trabalho do professor têm influência significativa no processo de saúde-doença e sua precarização ocasiona diversas patologias nesses profissionais, sejam físicas ou psicológicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui apresentada constitui investigação sobre a correlação existente entre as condições de trabalho e os efeitos na saúde dos professores do ensino médio da rede pública da cidade de Ituiutaba/MG. No arcabouço teórico existente, verifica-se diversos estudos que enfatizam as precárias condições de trabalho em que os professores exercem suas atividades laborais e como repercutem negativamente na saúde docente. Contudo, poucas são as pesquisas que focam a temática nos docentes do ensino médio.

As referências utilizadas demonstram que as transformações ocorridas principalmente nos anos 1990 provocaram mudanças na profissão docente, agregando-lhe novas demandas. Atualmente o professor deve envolver-se na articulação da comunidade com a escola, participar da gestão e do planejamento escolar, dentre outros.

Não obstante, as reformas promovidas e as algumas das novas políticas criadas ostentam a visão da escola enquanto mercadoria, na qual se incorporam princípios empresariais como a eficiência e eficácia, demonstradas por meio de resultados quantitativos e avaliações de desempenho escolar, as quais classificam as escolas de acordo com a nota obtida.

Destarte, hodiernamente o trabalho docente é compreendido como rol de atividades que extrapolam o ato de ensinar e enfatizam a avaliação por resultados, performance, produtividade e competitividade. Esses profissionais devem ainda lidar com a indisciplina dos alunos, com turmas numerosas, com a falta de infraestrutura adequada, entre outros.

A reestruturação do trabalho docente fundada nas reformas educacionais neoliberais verificadas a partir de 1990 contribuíram para a intensificação do trabalho dos educadores, que se encontram submetidos a um rol de atividades sem que seja oferecido meios adequados para exercê-las.

Noutro dizer, os docentes se vêm obrigados a procurar por si próprios meios para lograr êxito no cumprimento das novas demandas que chegam a escola, o que contribui para a sobrecarga verificada nos docentes.

Por conseguinte, a carreira docente passa a sofrer com a desvalorização e com a precarização das condições de trabalho. Tais fatores repercutirão na saúde desses

trabalhadores, que começam a apresentar mazelas físicas e psíquicas, advindas do exercício de seu próprio ofício.

No âmbito do ensino médio, as políticas públicas encampadas buscaram prover-lhe identidade e superação da dualidade estrutural. Não obstante, a Medida Provisória nº 746/2016 retoma o caráter dual do ensino médio, então caracterizado como uma formação para o mercado de trabalho e promoção do ensino técnico e profissionalizante.

Dessa maneira, resta nítido que essa a nova reforma proposta se vincula às políticas neoliberais, nas quais se oferece aos estudantes uma formação empobrecida, que objetiva formar sujeitos alienados. Nesse cenário de mudanças, o trabalho docente também fica comprometido, já que a importância não é com a qualidade da educação, mais sim com resultados quantitativos e qualificação da mão de obra. Ainda, restam dúvidas se as escolas terão infraestrutura adequadas e recursos viáveis para oferecerem o tempo integral. Nesse sentido, é possível conjecturar que reforma pode agravar a intensificação e precarização das condições de trabalho e desvalorização docente.

Assim, a pesquisa desenvolvida entra em consonância com os referenciais estudados e demonstra que os professores do ensino médio estão submetidos a um intenso processo de precarização seguida da desvalorização da sua atividade profissional, marcada pela baixa remuneração, intensa jornada de trabalho, precárias condições, tanto física como materiais, a insegurança pela instabilidade, dentre outros. Tais fatores provocam uma sobrecarga no desempenho de suas atividades submetendo esses profissionais a processo de intensificação.

Dessa maneira os resultados apontam para a insatisfação com a profissão, já que prepondera entre os professores o sentimento de desvalorização, evidenciada principalmente pela baixa remuneração, o que ocasiona o trabalho em mais de um período, chegando a triplicar a jornada de trabalho seja na mesma instituição ou em outra.

Disto resulta em uma sobrecarga de atividades, já que eles por trabalhar em mais de um turno acabam tendo um número excessivo de alunos, o que demanda mais tempo na preparação das aulas, mais formulários para serem preenchidos e consequentemente ainda levam serviço para casa afim de cumprir com as todas as exigências, pois sabe-se que parte do trabalho docente é realizado em sua própria residência, como corrigir avaliações, elaborar atividades, provas, projetos, entre outros.

Destaca-se o preocupante índice de docentes que dizem sofrer com o estresse e com o cansaço físico e mental, sintomas que podem se tornar doenças crônicas, como a síndrome de *burnout* e acarretar a própria desistência da profissão.

Ante o exposto, o presente estudo confirma a tese de que as precárias condições, a intensificação e a sobrecarga de trabalho relegam os professores ao adoecimento. Isso demonstra que é preciso a criação de políticas públicas mais efetivas afim de garantir melhores condições de trabalho a esses profissionais, seria necessário que os educadores tivessem dedicação exclusiva em uma única escola e melhores salários, pois os resultados revelam que as atuais condições de trabalho não contribuem para um ensino de qualidade, e os submetem a processos de autointensificação e autorresponsabilização, além de imputar aos professores o padecimento físico e psíquico.

6. Referências

- ABONIZIO, G. **Precarização do Trabalho Docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica.** Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais. Edição Nº. 1, Vol. 1, jan.-jun. 2012.
- ALTOÉ, Adailton. **Políticas Institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo.** Belo Horizonte, 2010. Dissertação (Mestrado – PUC Minas). Disponível em: <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/114980/politicas-institucionais-e-seus-desdobramentos-sobre-o-trabalhodocente-absenteismo-e-presenteismo.html>. Acesso em 02 de fev. 2017.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: Um aporte.** Caderno de pesquisa, v 41, nº143, maio/ago. 2011.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Reforma do Ensino médio: o que os golpistas querem.** Retratos da Escola, Brasília: CNTE, v.11, nº20, jan./jun. 2017.
- ASSUNÇÃO, A. A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho docente e saúde dos professores.** Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009
- BERNARDES, A. T.; CARVALHAL, M. D. **A precarização do trabalho docente no ensino público estadual do estado de São Paulo e a territorialização do capital na educação – uma análise a partir de Ourinhos.** XIII Jornada do Trabalho. Pres. Prudente/SP. 2012.
- BIRGIN, A. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- BONFIM, M.I.R.M. **Trabalho docente no ensino médio.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de, 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais.** Brasília: CNE/CEB, 2007^a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 20 dez. 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 20 de ago. de 2017

BRASIL. **A educação básica no Brasil na década de 90: 1991-2000.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: Inep/MEC, 2003.

BRASIL. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014-2016.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF : Inep, 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,** que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Ementa Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 15 de maio de 2017.

BRASIL. **Censo Escolar 2016: notas estatísticas.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2017.

BRASIL. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).** Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/16291-mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-cnte.html>>. Acesso em 20 de maio. 2017

CARMO, H. C.; CORREA, L. M. Caderno 2. **O Ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas.** In: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C, L. (org). Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho.** 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, G. L. M. **O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

COSTA, G. L. M., OLIVEIRA, D. A. **Trabalho docente no ensino médio no Brasil. PERSPECTIVA,** Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. **Atividade docente, condições de trabalho e processo de saúde.** Motrivivência, Florianópolis, nº 24, p. 59-80, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/742/3887>> Acesso em 17 de jan. 2017.

ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização.** Teoria & Educação, v. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: António Nóvoa (org). **Profissão Professor.** Tradução de: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1999.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Função Docente.** In: António Nóvoa (org). Profissão Professor. Tradução de: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1999.

FRUTUOSO, J. T.; CRUZ, R. M. **Mensuração da carga de trabalho e sua relação com a saúde do trabalhador.** Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, Belo Horizonte, v. 3, nº1, p. 29-36, jan/jul, 2005. Disponível em: <http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/revista_brasileira_de_medicina_do_trabalho_-_volume_3_n%C2%BA_1_2012201316156533424.pdf> Acesso em 17 de jan. 2017.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente.** Educação e Sociedade, V.30, nº 106, 2009.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

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

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

GONÇALVES, G. B. B. **A saúde vocal do professor em uma pesquisa nacional.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 11, p. 447-462, jul./dez. 2012.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Caderno de pesquisa, v 41, nº144, set./dez. 2011.

LANDINI, S. R. Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. **VI Seminário da Redestrado** - Regulação Educacional e Trabalho Docente-UERJ – Rio de Janeiro – RJ 6 e 7 de 2006.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katalysis, v. 10, p. 35-45, 2007.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. **O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números.** Educ. Soc, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. **Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13. 415/2017).** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144. 2004

OLIVEIRA, D. A. ASSUNÇÃO, A. A. **Condições de Trabalho Docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.

OLIVEIRA, D. A. **O Ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, D. A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005

OLIVEIRA, D. A. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

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

OLIVEIRA, Luciana Frutuoso de. **Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados em professores.** UFBA/SIBI/Bibliotheca Gonçalo Moniz: Memória da Saúde Brasileira, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.sat.ufba.br/site/db/dissertacoes/2282013114727.pdf>> Acesso em 02 de fev. de 2017.

PORTO, M. D.; ALMEIDA, T. C.; TEIXEIRA, Z. D. **Condições de Trabalho e saúde dos professores das escolas públicas da zona sul da cidade de Manaus.** 2013. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/2013/80/2013_80_6404.pdf> Acesso em: 20 de jan. de 2017.

REIS, E. J. F. B. dos.; et al. **Docência e Exaustão Emocional.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 229-253, jan. /abr. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Ed Lamparina, 2007.

SILVA, A. M.; FERREIRA, R. P.; SASSI, R. J. **A qualidade de vida no trabalho versos absenteísmo e presenteísmo.** Rio de Janeiro- Brasil, 12 e 13 de agosto de 2010. Disponível em: < <https://www.marinha.mil.br/spolm/sites/www.marinha.mil.br/spolm/files/73775.pdf> > Acesso em 2 de fev. 2017.

SOUZA, Ângelo R. de. **Reformas educacionais: Descentralização, gestão e autonomia escolar.** Educar, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR.

SOUZA, L. M.; LUCENA, C. A. **Estado e políticas públicas educacionais: reflexões sobre as práticas neoliberais**. V Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente". 06 a 08 de dezembro de 2009. Universidade Federal de Uberlândia, p. 1-12.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TENOR, A. C.; CYRINO, E. G.; GARCIA, V. L. **Investigação da percepção vocal de professores de pré-escolas da rede municipal de ensino Botucatu-SP**. Salusvita. Bauru, v.18 nº 2, p. 107-116, 1999.

THIOLLENT, M. J. **Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução**. Caderno de Pesquisa. p. 45-50. 1984.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. **Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, vol.42 n.2, jun. 2008.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

YENG, L. T. et al. **Distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho**. Rev. Med., N. 80 edição especial, p. 422-42, 2001.

ZAPONI, M. C.; SILVA, R. D. da. **Absenteísmo docente: uma análise diagnóstica da rede estadual de ensino de Pernambuco**. 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/215b.pdf> Acesso em 15 de fev. de 2017.