

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

ZARAH BARBOSA LIRA

Doutora em Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, zarah.lira@fundaj.gov.br;

VERÔNICA FERNANDES

Doutora em Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, veronica.fernandes@fundaj.gov.br

RESUMO

Fruto de um estudo teórico, este artigo busca compreender os efeitos no trabalho docente das reformas governamentais introduzidas no Brasil a partir da década de 1990, sobretudo as educacionais engendradas pelas políticas neoliberais, que resultaram em intensificação e precarização do trabalho de professores e professoras nos ensinos fundamental e médio. Essas reformas tiveram grande rebatimento nas relações de trabalho, com perdas de direitos trabalhistas e aumento das jornadas de trabalho sem acréscimo remuneratório, decorrendo daí, além da precarização e intensificação do trabalho, o aumento de enfermidades, a exemplo da síndrome de *Burnout*.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Precarização; Intensificação.

1. INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi, sem dúvida, um período de inúmeras mudanças nas relações mundiais. No bojo dessas mudanças, encontra-se um aprofundamento das tendências globalizantes, com incremento dos fluxos financeiros internacionais e o avanço da regulação supranacional do comércio e bens de serviços por meio da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Na esteira dessas mudanças, têm-se as reformas, fundamentadas no ideário neoliberal, postas em marcha em muitos países, inclusive no Brasil, que incluíram abertura comercial e financeira da economia, a privatização das empresas públicas e dos serviços sociais, bem como a desregulamentação dos mercados e a redução dos gastos públicos (FELDFEBER; OLIVEIRA, 2006).

Sabe-se que essas reformas estão situadas no centro dos países de economia periférica e que obedecem aos ditames do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, além de terem como pressuposto a ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública.

No Brasil, as reformas educacionais não estiveram à margem desses processos de reforma, buscando se adequar à nova configuração do papel do Estado imposto pela Reforma do Estado dos anos 1990.

As reformas neoliberais no âmbito da educação, sob os auspícios dos organismos internacionais, que trazem subjacentes desregulação, privatização e flexibilização, resultam em intensificação, responsabilização e precarização do trabalho docente.

Feldfeber e Oliveira (2006) apontam algumas razões para as reformas educacionais não terem ficado à margem desses processos: em primeiro lugar, porque a educação é um âmbito de expansão para acumulação do capital; em segundo lugar, porque a globalização exige um sistema educativo que forme 'recursos humanos' qualificados, de forma a atrair as empresas transnacionais; e por fim, porque o sistema educativo tem sido historicamente um campo privilegiado para formação de cidadãos desde o início dos estados modernos. E, num mundo global, a cidadania adquire novos sentidos e, conseqüentemente, põem em questão as formas históricas de articulação entre escola e cidadania.

Significa dizer, que da escola não se pede que ela forme o cidadão, muito menos que garanta a igualdade de oportunidades; o que se exige da escola é que ela seja de 'qualidade', essa traduzida na obtenção de

bons resultados nos testes estandardizados e na formação de trabalhadores que contribuam para a inserção do país no mundo globalizado.

Das transformações em curso, observadas no mundo do trabalho docente, se estabelecem novas relações de trabalho, principalmente, a partir da desconstituição dos direitos adquiridos, além da expansão das formas de trabalho precárias, tornando cada vez mais complexa a situação laboral dos docentes, com rebatimento na saúde física e mental desses trabalhadores.

Este artigo busca compreender os efeitos das reformas governamentais, sobretudo as educacionais, introduzidas no Brasil a partir da década de 1990, engendradas pelas políticas neoliberais e que resultaram em intensificação e precarização do trabalho de docentes dos ensinos fundamental e médio.

2. O IMPACTO DAS REFORMAS NO TRABALHO DOCENTE

As novas formas de gestão propostas para a educação seguem as recomendações dos organismos multilaterais e impulsionam a introdução do gerencialismo na educação. No âmbito educacional, o modelo gerencial caracteriza-se pela descentralização de responsabilidades, ao lado da centralização do controle sobre questões estratégicas como formulações das políticas docentes, currículo e da avaliação (BACCIN; SHIROMA, 2016).

Nas últimas reformas educacionais observam-se características semelhantes, notadamente no ensino médio, como descentralização, privatização e desregulação, que fazem parte de um projeto maior de desresponsabilização do Estado no que tange às políticas educacionais, num contexto neoliberal (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Assim, argumentos tais como a pouca eficiência ou eficácia são constantemente veiculados midiaticamente e facilmente aceitos pelo senso comum. Esses argumentos muitas vezes são apresentados como uma maneira de se reduzir investimentos e aumentar o ritmo e quantidade de trabalho, tornando o professor facilmente controlado e substituído a qualquer incômodo (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Ademais, pressionados por contextos econômicos, os governos consideram cada vez mais a educação como um investimento que deve ser rentável, mercantilizada, o que reflete no enxugamento do orçamento

destinado para o ensino público, além da adoção de práticas de gestão importadas diretamente da iniciativa privada.

Mais recentemente, os docentes sofreram um novo ataque aos seus direitos quando, por meio da Lei nº 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, no artigo. 61, inciso IV, institui-se o reconhecimento do notório saber a profissionais para “ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada” (BRASIL, 2017a). Com isso, se desvaloriza todo o investimento feito pelo docente na sua formação, além de ferir a sua identidade profissional. Nesse sentido, nada mais esclarecedor do que as palavras de Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40):

Qualquer pessoa que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina. Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador. Mas, não é esta a preocupação que está em questão nos promotores da Lei. É na realidade a abertura de outro espaço de mercantilização educacional.

Aliado a isso, entende-se que tal resolução, além de desqualificar a atividade docente, intensifica a precarização das condições de trabalho dos docentes sejam eles licenciados ou os ditos com notório saber, uma vez que para os de ‘notório saber’, a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementada com outros vínculos, aumentando assim, a carga de trabalho, muito em voga na era da ‘flexibilização’, com prejuízos à qualidade de vida, bem como do processo educativo (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

E mais, com a referida reforma do ensino médio, a intensificação do trabalho docente foi ainda mais agravada. Foram promovidas alterações substanciais no trabalho docente, em decorrência da quantidade de funções que o profissional passa a assumir, considerando, particularmente, a perspectiva do ensino integral nas redes públicas estaduais.

Ferretti (2018) vê sérios entraves para a materialidade da proposta de escola de tempo integral. Além de prescindir de mais recursos para salário de professores e criação de infraestrutura necessária, exige a liberação de docentes das redes estaduais para atuar nessas escolas. Isso

implicaria na necessária arregimentação de novos professores para ocupar seus lugares nas escolas nas quais vinham trabalhando.

Ainda no contexto da Lei nº 13.415/2017, o mesmo autor faz uma análise da relação da carreira e das condições de trabalho docente. Para tanto, vale-se das categorias sociológicas relativas à flexibilização do trabalho, entendendo que, embora tais categorias sejam usualmente empregadas na análise dos empregos na iniciativa privada, pode de forma análoga, ser aplicada em instituições públicas de ensino onde o trabalho do professor é submetido a processos de flexibilização.

Dessa forma, Ferretti (2018, p. 37) expõe quatro situações em que o docente vem a ser afetado pela flexibilização:

- a. a não obrigatoriedade, de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, o que leva a uma forma de flexibilização quantitativa, uma vez que restringe os postos de trabalho para os professores que atuam nessas disciplinas;
- b. a possível diminuição da oferta de postos de trabalho em função da instituição dos itinerários formativos, considerando que “cada escola de Ensino Médio, nos diferentes estados, não poderá oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos pela Lei”;
- c. o itinerário formativo, no que se refere à “formação técnica profissional”. O inciso IV, introduzido pela Lei nº 13.415/2017 no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, possibilita a ocupação de postos de trabalho por docentes “profissionais detentores de *notório* saber”. E isso “representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados”; e, por fim
- d. uma situação que pode ser vista como positiva ou negativa ao trabalho docente. A perspectiva positiva refere-se à mudança no artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), proposta no artigo 8º da Lei nº 13.415/2017, permitindo que o professor leccione em um mesmo estabelecimento escolar por mais de um turno. Com isso, vislumbra-se a possibilidade da instituição de escola em tempo integral, além da alocação do docente em uma única escola, resultando em tempo suficiente para atendimento dos alunos dentro e fora da sala de aula, bem como reunião com outros docentes com o intuito de promover a integração entre as diferentes disciplinas. A perspectiva negativa chama a atenção para o fato de “[...] se tal procedimento se transformar apenas

na possibilidade de o docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, as condições favoráveis se transformarão apenas em sobrecarga de trabalho”.

Ademais, a Reforma do Ensino Médio tem como palavra de ordem ‘flexibilização’, que para os docentes significa flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Para os autores:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração de riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 36).

Dessa forma, a leitura cuidadosa da Lei nº 13.415/2017 permite identificar que ela é parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino público, trazendo graves consequências na intensificação do trabalho docente (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Araújo (2019) argumenta que a Reforma do Ensino Médio foi feita sem debates com os principais atores da educação básica (professores, alunos e pais de alunos), tendo como seus principais interlocutores grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos pela Educação, e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Para o autor, “os interesses desses dois interlocutores, que têm assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área da educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma” (ARAUJO, 2019, p. 57).

O interessante é que no mesmo ano em que a lei foi aprovada (2017), o Banco Mundial financiou o Projeto *Support Upper Secondary Reform in Brazil Operation* (P16368), um montante de US\$ 250,00 milhões de dólares, aprovado em 14/12/2017, com previsão de encerramento em 31/12/2023, tendo como entidade executora o Ministério da Educação e o Ministério da Fazenda (versão de maio/2019) (WORLD BANK, 2019).

Esse montante que poderia ser investido na melhoria da qualidade da educação no país, no sistema educacional, termina por atender aos interesses do capital estrangeiro e da mercantilização da educação.

A questão da profissionalização docente no âmbito da Reforma do Ensino Médio também é ressaltada por Araújo (2019), não só porque admite os 'profissionais de notório saber' para a docência na formação profissional técnica, como também, e principalmente, por colocar como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, desqualificando os docentes das demais disciplinas.

Frigotto (2019) é taxativo quando aponta que a Reforma do Ensino Médio resultará na liquidação da educação básica como direito social adquirido na Constituição de 1988, bem como no desmanche da função docente no seu papel de ensinar e educar.

Para o autor,

Trata-se de um processo que começou a aprofundar-se na década de 1990 no bojo da adoção do ideário neoliberal e da eleição do mercado como pedagogo subjacente do processo educativo. Processo que ganha maior agudez com o golpe de 2016, cujo efeito "inesperado" foi a ascensão ao poder de forças sociais de extrema direita calcadas na confluência de três fundamentalismos que conjunham estupidez, insensatez e insanidade humanas (FRIGOTTO, 2019, p. 4, grifo do autor).

Os fundamentalismos sobre os quais o autor se refere no excerto anterior são o fundamentalismo econômico, tendo o mercado como Deus condutor e a meritocracia na sociedade e na educação sua ideologia; o fundamentalismo político no qual não existem adversários ou ideias a serem debatidas, mas apenas inimigos para serem banidos; e o fundamentalismo religioso que sobrepõe a crença à ciência, numa regressão à Idade Média.

Nesse ambiente, o centro da política educacional "passa a ser uma espécie de guerra santa sob o pastiche de banir o "marxismo cultural", a ideologia de gênero e do pensamento de esquerda" (FRIGOTTO, 2019, p. 5, grifo do autor).

No bojo dessas questões, pode-se inferir que a recente reforma do ensino médio acarretará em sérias mudanças nas condições de trabalho docente, tanto no que se refere à intensificação do trabalho como na sua precarização, em função das novas exigências advindas dessa reforma.

Assim, faz-se importante a reflexão promovida por Minto (2018), quando aponta que a palavra 'reforma' tende a nos induzir a sensação de que se trata de algo positivo, que vem para melhorar o aspecto a que se refere, como se algo estivesse sendo feito para torná-lo mais condizente com os anseios do conjunto da sociedade, sendo exatamente isso que se quer que as pessoas pensem. No entanto, trata-se, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, de uma ação ideológica perversa, que nesse caso específico, nas palavras de Penitente, Mendonça e Miller (2018, p. 14):

A eficiência e a eficácia das medidas adotadas ficarão restritas às propagandas veiculadas pela mídia; na realidade, as alterações que serão realizadas apenas tornarão mais limitada a formação de crianças e jovens, dado que, além do problema de restrição do acesso ao conhecimento [...], as condições objetivas que caracterizam as escolas de ensino básico continuarão as mesmas: a situação precária dos prédios escolares e dos demais elementos que compõem a infraestrutura das escolas, via de regra sem laboratórios e bibliotecas que funcionem a contento; o plano de carreira e a baixa valorização profissional, dentre outros fatores que obstaculizam o bom funcionamento das instituições educativas.

Para Neto e Maciel (2011), o pressuposto neoliberal no tocante à educação fundamenta-se em dois aspectos: primeiro, pressupõe que a instituição escolar possa ser tratada como uma instituição privada, que visa lucros financeiros; e segundo, que é possível transportar os conceitos aplicados ao setor privado para a área educacional. Para os autores, no pensamento neoliberal, a eficiência do sistema educacional e a qualidade total na educação, serão atingidas quando se alcançar o tão almejado mercado educacional, sem a intervenção do poder público.

Neste aspecto, observa-se que essas reformas educacionais acarretam danos consideráveis no trabalho docente a partir da identificação de variáveis surgidas da expansão do neoliberalismo, nas quais se destacam a redução dos custos de trabalho, refletida nos baixos salários, o aumento das jornadas de trabalho e a progressiva perda dos direitos dos trabalhadores na área da educação.

Pelos argumentos expostos, pode-se perceber que o trabalho docente e a educação, no âmbito das reformas educacionais, engendradas pelas políticas neoliberais, passam a ser vistas como um bem econômico, uma mercadoria que se subordina às leis de mercado, na contramão do

reconhecimento da importância da valorização da docência como condição de melhoramento da qualidade da educação.

Diante dessa lógica, cresce a responsabilização dos docentes pelos resultados escolares, sem, contudo, apresentarem condições de trabalho adequadas para tanto. Isso vem contribuindo significativamente no processo de intensificação e, conseqüentemente, de degradação em que se encontram os docentes (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Os impactos dessas reformas podem ser aferidos, por meio do descontentamento dos docentes, ocasionado pelos baixos salários, condições de trabalho inadequadas e baixo prestígio social da profissão.

Quando Oliveira (2003) considera que, assim como o trabalho em geral, de igual forma, o trabalho docente tem sofrido precarização nos aspectos que dizem respeito às relações de emprego, traduzido no aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, no arrocho salarial, na inadequação ou até mesmo ausência de planos de cargos e salários, na perda de garantias trabalhistas e previdenciárias decorrentes das reformas neoliberais, há de se compreender que são conseqüências das políticas educacionais e estão articuladas ao contexto social, político e econômico, que fazem parte de projetos mais amplos instituídos a partir das reformas educacionais das últimas décadas.

Assim, pode-se dizer que o desgaste profissional da docência, apesar de já detectado há algum tempo, ampliou-se consideravelmente na medida em que foram surgindo as reformas educacionais, com suas políticas de austeridade que exigem fazer mais com menos, além de obrigarem os docentes a enfrentarem sobrecarga de trabalho realizado em condições laborais precárias.

Duarte e Oliveira (2014) apontam ainda, no bojo das reformas educacionais, as ações que imputam aos docentes a necessidade de se desenvolverem profissionalmente, sobretudo nas práticas de formação continuada, sem, contudo, apresentarem as condições para tanto.

Neste sentido, Antunes (2009, p. 131, grifos do autor) evidencia essa perversidade quando afirma:

São enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho. Um exemplo ainda mais forte é dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltado para adquirir “empregabilidade”.

Sendo assim, mesmo que o trabalho docente, no âmbito do ensino público, não se configure num trabalho material, isto é, o seu produto não é orientado pelo lucro e pelo consumo, ele tem de se adequar às orientações do mercado, tornando-se num trabalho controlado externamente.

E mais, com base na perspectiva marxista, percebe-se que o trabalho docente se enquadra também na categoria de trabalho alienado, uma vez que em sendo o currículo escolar imposto pelo sistema, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, promove o estranhamento do trabalhador docente como fruto do seu trabalho, o alienando na sua relação com o processo de aprendizagem.

Para Enguita (1991), a perda da autonomia docente se concretiza na medida em que este passa a não decidir sobre o resultado da sua atividade, visto que as regulamentações, normas, disciplinas e procedimentos pedagógicos não contam com a participação docente.

Diante dessa perda de autonomia, muitos docentes não se reconhecem na sua atividade, podendo o seu trabalho passar a ser enfadonho, alienante e sacrifício humano. Um mero meio para atender algumas necessidades humanas, a exemplo de comer, beber, vestir e morar.

Assim, entende-se que a intensificação e precarização do trabalho docente, que podem resultar em sofrimento laboral, são resultado das políticas neoliberais, no âmbito da educação, implementadas nas últimas décadas no país, as quais trazem subjacentes desregulação, privatização, flexibilização, com a conseqüente remoção das proteções sociais nas relações trabalhistas.

3. CONSEQÜÊNCIAS NA SAÚDE FÍSICA E PSÍQUICA DOS DOCENTES

Muitos estudos (JESUS, 1996; OLIVEIRA, 2003; MACHADO, 2014; MELO e AUGUSTO, 2006) têm sido realizados no tocante à precarização, responsabilização, intensificação no trabalho docente a partir das reformas econômicas educacionais ocorridas nos anos 1990.

Esses estudos mostram que a partir dos anos 1980, e mais particularmente nos anos 1990, as ondas de restrições orçamentárias atingiram fortemente o trabalho dos docentes que, cada vez mais, enfrentam desafios e problemas com a redução de recursos. Dessa forma, em vários países, incluindo o Brasil, os docentes se sentem muitas vezes isolados e esgotados, com seus níveis de *stress* aumentados em função dos

múltiplos obstáculos e dificuldades que encontram no exercício da profissão (TARDIF; LESSARD, 2014).

Os mesmos autores, ao tratarem da profissão docente, apontam que tanto na Europa quanto na América do Norte, o diagnóstico é severo:

Os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu perda de prestígio: a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 26).

Embora os autores não tenham feito referência a estudos realizados em outros continentes, de acordo com Machado (2014) e Oliveira (2004) essa também seria a realidade vivenciada pelos docentes no Brasil.

A expressão 'intensificação de trabalho docente' tem sido utilizada por Apple (1995) no âmbito de investigações que buscam entender os processos de racionalização e controle do trabalho docente, tendo como referência a organização do processo de trabalho capitalista e a administração científica do trabalho.

Para o autor a intensificação do trabalho docente se caracteriza pela crescente demanda de mais atribuições, pela limitação de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo cansaço crônico observado nos docentes, fruto do excesso de trabalho no marco dos movimentos de reformas que buscaram a racionalização do trabalho escolar e docente por meio da implementação de objetivos comportamentais, pacotes de instrução e de exigências burocráticas no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o autor relaciona a intensificação do trabalho docente, particularmente, com a sobrecarga de tarefas e controle de prestação de contas de formação e aprendizagem, bem como com o movimento de proletarianização da categoria docente.

Para além dessas questões, estudos mostram (APPLE, 1995; JESUS, 1996; MACHADO, 2014; OLIVEIRA, 2004), que um dos efeitos da intensificação do trabalho docente pode estar relacionado à diminuição da qualidade da educação. Significa dizer, que diante das inúmeras tarefas impostas aos docentes, estes muitas vezes não têm condições de problematizarem o que está sendo discutido em sala de aula, acarretando prejuízos à qualidade da educação.

Nesse sentido, não seria demais, a título de exemplo, apontar a maior pesquisa realizada no estado de Pernambuco, em 2011, acerca do Trabalho na Educação Básica, possibilitada por uma parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco e o Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM). O estudo abrangeu 1.593 profissionais de educação, sendo 981 docentes e 612 funcionários em exercício na educação básica, distribuídos em unidades educacionais de 16 ípios de Pernambuco. Os resultados mostraram que fatores como a intensificação do trabalho, maior responsabilização e cobrança sobre os docentes em relação aos índices de desempenho dos alunos podem ser causadores de sofrimento profissional (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Oliveira (2006) aponta que outra forma de intensificação resulta da extensa jornada de trabalho, dentro do próprio estabelecimento escolar, com um aumento das horas e carga de trabalho sem acréscimo remuneratório. Segundo a autora, em uma investigação realizada, em 2002, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em Minas Gerais, 92% dos entrevistados informaram que trabalhavam mais de oito horas diárias (jornada remunerada) e que 93% afirmaram que levavam trabalho para casa.

Em outro trabalho, Oliveira (2003, p. 33) alerta para o fato de que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

O resultado desse acúmulo de funções é que os docentes estão, cada vez mais, impossibilitados de desenvolver um trabalho com qualidade e que respeite as especificidades de cada ambiente escolar, além da restrição de tempo para realizar suas obrigações pessoais e lazer com familiares e amigos, o que pode ocasionar adoecimento e *stress*.

Desta forma, pode-se entender a intensificação do trabalho docente como resultado da ampliação das responsabilidades e atribuições dos docentes, tendo em conta o mesmo tempo de trabalho e a mesma remuneração.

Nesse sentido, segundo Apple (1995), a intensificação vem a ser uma das formas para degradação do trabalho docente. O autor aponta alguns 'sintomas' dessa degradação, do mais simples ao mais complexo: desde o restrito tempo de ir ao banheiro, de parar para tomar um cafezinho, passando pelo limite de tempo para atualizar-se na sua área. Para, além disso, o autor alerta que se percebem os docentes completamente envolvidos com suas tarefas laborais fora do horário de trabalho. Muitas vezes chegam antes do horário do início das aulas e saem muito além do término, além de usarem muitas horas do seu tempo de lazer em suas tarefas.

A intensificação do trabalho docente, em boa parte decorrente das últimas reformas educacionais, tem influência negativa na saúde física e psíquica dos professores resultando em sofrimento, abandono da profissão, pouco comprometimento com o trabalho e o absenteísmo dos professores, o que se reflete na síndrome de *Burnout* que acomete, cada vez mais, os profissionais da educação.

A primeira descrição da síndrome de *Burnout* aparece nos escritos do psicanalista americano Hebert J. Freudenberger, que a define como “[...] um estado de fadiga crônica, depressão e frustração causada pela devoção a uma causa que não produz as recompensas esperadas e, eventualmente, leva a reduzir o envolvimento no trabalho” (VARELA, 2018, p. 18).

Segundo Varela (2018), a especificidade do *Burnout* docente se evidencia por um lado, pela incapacidade de um mínimo de empatia, por parte dos professores, para a transmissão do conhecimento e, por outro, em decorrência da baixa autoestima, levando os professores a experimentarem um sentimento de exaustão física e emocional.

Para a autora são fatores associados à síndrome: tensão, alta de segurança, administração insensível, pais omissos, críticos da opinião pública, turmas demasiado grandes, falta de autonomia, baixos salários, falta de perspectiva de progressão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de preparação inadequada.

Mais adiante a autora afirma que:

Encurralado numa situação de trabalho que não pode suportar, mas que não pode rejeitar, o trabalhador arma inconscientemente a retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada tarefa, cada semestre, como números ou como coisas,

abstrações sem-sentido ou especificidade que se vão somando numa folha em branco, uma tábua rasa (VARELA, 2018, p. 30).

Essa ‘retirada psicológica’ a qual se refere Varela (2018) pode ser entendida como o fenômeno chamado ‘presentismo’, sobre o qual Mendes (2015), em sua tese de doutoramento, investigou a relação entre os sistemas de avaliação de desempenho escolar na rede municipal de Recife e o adoecimento dos professores, descreve como:

O presentismo dos professores é aquele em que o profissional comparece à escola em corpo, mas não em espírito! Sua disponibilidade, sua prontidão, seu interesse foi diminuído pela sobrecarga de trabalho, pela alta despersonalização, pela baixa realização profissional, pela autoestima reduzida e, por conseguinte, sua presença na escola não é mais sinônimo nem de compromisso pedagógico, nem de ativo interesse na educação de crianças que, por virem de um meio bastante desfavorecido, se constituem, assim, nas segundas vítimas da Síndrome (MENDES, 2015, p. 98).

Brayner (2015), referindo-se ao mesmo fenômeno observa que, os professores comparecem à sala de aula apenas com o corpo, porque o ‘espírito’ já desencarnou há muito tempo. São profissionais que continuam na profissão pela simples impossibilidade de mudar de ramo.

Apesar de estudos sobre o *Burnout* já serem desenvolvidos há anos em outros países, no Brasil apenas na década de 1990 que se observa o aparecimento de publicações sobre os riscos do *Burnout* à saúde dos trabalhadores. A partir de 6 de maio de 1996, a Síndrome de *Burnout* passou a ser incluída na Regulamentação da Previdência Social no rol dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais, sendo enquadrada na Classificação Internacional de Doenças (CID) -10. Descrita como um quadro clínico, também identificada como Síndrome do Esgotamento Profissional, com o código Z73-0 na Classificação oficial (MENDES, 2015).

Para a autora, a síndrome de *Burnout* é ocasionada pelas atuais condições de trabalho impostas pelas exigências de competitividade, individualidade e empreendedorismo, tão em voga nas condições de trabalho no pós-liberalismo.

Assim, os aspectos apontados como causadores do mal-estar docente, desde a precarização, a responsabilização, a intensificação do trabalho, a violência, a exclusão do professor do seu processo de trabalho; passando

pelos discursos midiáticos, que moldam uma imagem do professor como único responsável pelo bom desempenho educacional, entre outros, são consequências do contexto de reestruturação do trabalho docente, a partir das políticas ligadas ao neoliberalismo (MACHADO, 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intensificação e precarização do trabalho docente, que resultam em sofrimento físico e psíquico, a exemplo da Síndrome de *Burnout*, são consequências das últimas Reformas Educacionais no bojo das políticas neoliberais implementadas nas últimas décadas no país, que trazem subjacentes desregulação, privatização, flexibilização, remoção das proteções sociais nas relações trabalhistas, com implicações diretas na qualidade da educação.

Dessa forma, o que se pode observar é que o mal-estar invade os ambientes docentes trazendo desmotivação e insatisfação, minando projetos individuais e coletivos e pondo em risco as próprias metas educacionais. Nesse sentido, o docente engaja sua subjetividade em um mundo hierarquizado e repleto de constrangimento e ainda de dominação.

O estudo aponta para a necessidade de revisão dos valores que definem o sistema educacional no país, repensar a importância da qualidade de vida do professor no processo de ensino-aprendizagem e dos efeitos desastrosos do comprometimento da saúde física e mental do docente no sistema educacional, ao seguir as proposições do ideário neoliberal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael. **Trabalho e Identidade Docente e Textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BACCIN, Eclea Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A Intensificação e Precarização do Trabalho Docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, Set./Dez. 2016.

BRAYNER, Flávio. Efeito latrogênico. In: **Opinião JC**. Jornal do Commercio. Recife. 8 set. 2015.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 745-770, jul/set, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2019.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização Profissional Docente nos Sistemas de Ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17. 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional, Docentes y Trabajo em Argentina y Brasil. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (comps.) **Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones? nuevos sujetos?** Buenos Ayres, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, mai/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025 Acesso em: 22 Jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019.

JESUS, Saúl Neves de. **Motivação para a Profissão Docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Editora Estante, 1996.

KRAWCZK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. In: **Retratos da Escola**, v. 11, n.20, jan/jun. 2017, Brasília: CNTE, 2017.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. **Mal-Estar/Bem-Estar e Profissionalização Docente**: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2014. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A Tradução do Fracasso: burnout** em professores do Recife. 2015. Tese (Doutorado). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/15778/Tese%FINAL52_BURNOUT%20%283%29-editada%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 dez. 2016.

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. Reformas educacionais y precarización del trabajo docente: el caso de Minas Gerais, Brasil. In: **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones. Nuevos sujetos? Deolidia Martinez ET AL (Org.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

MINTO, César Augusto. (Contra) reformas na educação brasileira: ontem e hoje. In: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **As (contra) Reformas na Educação Hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As Políticas Neoliberais e a Formação de Professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: NETO, A.S.; MACIEL, L. S. B (Org.) **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas Educacionais e suas Repercussões sobre o Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. El Trabajo Docente Y la Nueva Regulación Educativa em América Latina. In: FELDFEBER, Miriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (comps.). **Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones? nuevos sujetos?**. Buenos Ayres, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga; Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas e Trabalho Docente; Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. **Trabalho na Educação Básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **As (contra) Reformas na Educação Hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014a.

VARELA, Raquel. Coord. **Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação**. Lisboa, Fenprof/FCSH, 2018.

WORLDBANK. **Projects & Operations Word Bank**. Disponível em: www.projects.worldbank.org/P163868/?lang=pt&tab+financial. Acesso em: 24 jun 201