

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ SILVA ANDRADE

**A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS:
um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?**

São Luís
2026

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ SILVA ANDRADE

**A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS:
um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?**

São Luís

2026

MARIA JOSÉ SILVA ANDRADE

**A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS:
um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação/Curso de Doutorado em Educação
da Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Políticas e Práticas
Educativas.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas,
Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação
Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Melo

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Andrade, Maria José Silva.

A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: : um conteúdo presente,
esquecido ou invisibilizado / Maria José Silva Andrade. -
2026.

274 f.

Orientador(a): Maria Alice Melo.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2026.

1. Saúde Docente. 2. Políticas Curriculares. 3.
Currículo. 4. Formação Inicial Docente. I. Melo, Maria
Alice. II. Título.

MARIA JOSÉ SILVA ANDRADE

**A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS:
um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Políticas e Práticas Educativas.
Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.
Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão
(Presidente)

Prof.^a Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Ceará

Prof.^a Dra. Sandra Regina Paz da Silva

Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas

Prof.^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Doutora em Educação Brasileira
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Ilma Vieira do Nascimento

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

*À minha Mãe Maria e ao meu Pai Antônio,
que ousaram enfrentar a mudança, a fome,
a privação, a opressão, para que os/as
filhos/as pudessem estudar. Mesmo sem
enxergar, ela vê o sonho realizado e se
emociona; mesmo sem estudos, ele ajudou a
construir o resultado, meu operário da
construção!*

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Eu não costumava usar muito essa palavra, me restringia ao “obrigada”, mas, fui percebendo o limite desta última e aprendendo a adotar aquela, ensinada pelas pessoas boas ao meu redor. Embora escrever uma tese seja solitário e exigente, o que gravita no entorno e nela se introjeta precisa ser respeitado e gratificado (proposital, como outras ao longo do trabalho), pois, são os pequenos gestos, as presenças nos momentos mais necessários, os diálogos nas situações de angústias, os mimos delicados, que nos impulsionam e permitem chegar ao final de uma construção desse calibre; perdão por não me ser possível nomear a todos/as que, direta ou indiretamente, estiveram de alguma forma ajudando-me a cimentar cada tijolo, peço que se sintam reconhecidos/as, todavia, careço expressar abertamente:

Ao Pai, que nos vê, acompanha e zela e, à Mãe, que intercede por nós!

Aos meus pais, pela coragem de migrar, de enfrentar e vencer desafios.

Aos meus homens: Diomildo, Diomildo Júnior, Arthur, João Arthur e José Felipe, que me completam naquilo que me falta, são o meu suporte e me acolhem sempre nos seus braços e abraços, especialmente aquele que me acompanha há mais de quarenta anos, me apoia e dá todo o suporte logístico mais que necessário às minhas intensas e sérias aventuras acadêmicas, me mima com seus *drinks*, tira-gostos elaborados e ouvido atento às angústias próprias desse processo, amado parceiro Diomildo primeiro.

Às minhas mulheres, Fernanda e Roberta, que quebram a minha rotina com suas alegrias, risos largos, carinhos autênticos, e me sacodem quando preciso.

Às minhas filhotas, Denise e Larissa (embriãozinho de docência), que permitem me sentir parecida com elas.

À minha irmã, Jesus, e aos meus irmãos, Denes e Lucas, que fazem da nossa uma Família Feliz; aos/às sobrinhos e sobrinhas, tão amáveis e bondosos/as; às cunhadas, muito atenciosas e, de modo carinhoso, à Oneide, sempre disponível.

À Profa. Dra. Nazareth Mendes, à Profa. Esp. Rosanna Couto e à Profa. Ma. Faída Kran, em reconhecimento às suas competências, sabedorias, transparências e honestidades, vocês são presentes da vida para a vida.

À Profa. Dra. Kátia Cilene Amorim Gomes, que a vida se encarregou de mudar para melhor os rumos do nosso encontro, pela partilha e parceria seguras.

À Profa. Esp. Marinalva Ribeiro e à Profa. Esp. Lidimar Carvalho, por suas competências, seriedades e benevolências nos processos de revisão gramatical e ortográfica deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Thiago Nelson Farias dos Reis, pelo apoio no uso das ferramentas tecnológicas.

Ao Prof. Me. Ednan Baldez dos Santos, pela disponibilidade aos pedidos de tradução de referências internacionais.

À Bibliotecária Débora Andrade, por seu cuidado na revisão da normalização.

Aos operários da construção, pedreiros da dura lida, do sol a sol, do trabalho pesado, tão pouco reconhecidos, tão pouco valorizados, que me concederam o privilégio de construirmos juntos este trabalho, acompanhando-me até as suas últimas paredes, aqui representados pelo meu pai.

Aos/às nossos/as Artífices dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Nordeste que anuíram com a pesquisa: Coordenadores/as de Cursos, Professores/as e Discentes que, generosamente, colaboraram para que esta construção pudesse ser erigida; seria impossível sem o vosso apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), que me acolhe desde o Mestrado e pavimenta meu processo formativo; aos/às professores/as que o integram, por suas sabedorias e contribuições.

À Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, à Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento, à Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho e à Profa. Dra. Sandra Regina Paz da Silva, que, com seus olhares perspicazes, suas leituras críticas e experiências, participaram para fortalecer as bases desta construção, verdadeiras mestras de obra.

E um agradecimento especial guardado para a cimeira (ou alicerce?) deste excerto, à minha Orientadora e principal mestra de obra, Profa. Dra. Maria Alice Melo, presente em minha história há mais de trinta anos, pela sua humildade acadêmica, serenidade e respeito aos seus orientandos, por nos deixar libertos para voar por entre essas paredes e telhados, mas também por saber como redirecionar o uso da pena ao trajeto certo, gratidão pela confiança, dedicação e parceria.

“[...] Era ele que erguia casas
 Onde antes só havia chão.
 Como um pássaro sem asas
 Ele subia com as casas
 Que lhe brotavam da mão.
 Mas tudo desconhecia
 De sua grande missão:
 Não sabia, por exemplo
 Que a casa de um homem é um templo
 Um templo sem religião
 Como tampouco sabia
 Que a casa que ele fazia
 Sendo a sua liberdade
 Era a sua escravidão.
 De fato, como podia
 Um operário em construção
 Compreender por que um tijolo
 Valia mais do que um pão?
 Tijolos ele empilhava
 Com pá, cimento e esquadria
 Quanto ao pão, ele o comia...
 Mas fosse comer tijolo!
 E assim o operário ia
 Com suor e com cimento
 Erguendo uma casa aqui
 Adiante um apartamento
 Além uma igreja, à frente
 Um quartel e uma prisão:
 Prisão de que sofreria
 Não fosse, eventualmente
 Um operário em construção.
 Mas ele desconhecia
 Esse fato extraordinário:
 Que o operário faz a coisa
 E a coisa faz o operário.
 De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado
 De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 - Garrafa, prato, facão -
 Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção.
 Olhou em torno: gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!
 Tudo, tudo o que existia
 Era ele quem o fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário que sabia
 Exercer a profissão [...].”

(Operário em Construção, Vinícius de Moraes, 1959)

“Nasci em tempos rudes Aceitei contradições, lutas e pedras como lições de vida e delas me sirvo.
 Aprendi a viver.”
 Cora Coralina

RESUMO

A pesquisa intitulada A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?, vinculada à Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, apresenta reflexões acerca da relação entre a saúde docente e os currículos de formação inicial de professores/as, e parte do problema: no âmbito das políticas curriculares, no processo de formação inicial, há algum tipo de abordagem voltada à promoção e proteção da saúde dos/as educadores/as? Como objetivo geral: analisar o *estado* em que se encontra o conteúdo saúde docente no contexto das políticas curriculares, para compreender sua importância, necessidades e contribuições ao enfrentamento de situações relativas vivenciadas na prática docente. O estudo adota uma perspectiva crítico-dialética, ancorada no materialismo histórico dialético, entremeado pela metáfora do pedreiro, operário da dura lida. Tem como *lócus* as Universidades Federais do Nordeste, por meio dos Cursos de Pedagogia, formato presencial; como participantes, coordenadores/as, professores/as membros dos Núcleos Docentes Estruturantes e discentes do último semestre do curso. Foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental, além de adotados questionários mistos aos participantes da pesquisa; o refinamento inicial foi feito com o Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Terrien, 2004) e a análise dos dados com a Análise de Conteúdo (Bardin, 2020) e uso de *softwares*. Como referencial teórico, respaldam as discussões, entre outros/as, autores/as como: Araújo; Pinho; Masson (2019), Assunção; Oliveira (2009); Codo (1999), Esteve (1999), Duarte (2010, 2021), Lopes; Macedo (2022), Oliveira (2004, 2019, 2021), Pacheco (1996, 2003, 2022), Saviani (2009, 2019, 2021), Silva (2024). Os resultados indicam a omissão das políticas curriculares quanto ao objeto; incluem a construção de um breviário dos sinais de alerta sobre o perfil do adoecimento docente na atualidade; apontam para um expressivo contingente de projetos político-pedagógicos que carecem de atualização em face das demandas manifestadas e das normativas vigentes, destacando também a existência de projetos alinhados a uma perspectiva crítica e de resistência; demonstram a presença de tensões e contradições entre os dizeres dos/as participantes em aspectos como a relação entre o currículo formal, a realidade da atuação docente e a centralidade teórica nos currículos; por outro lado, há convergências sobre os impactos das reformas neoliberais da educação na formação e no trabalho docente. Constata a ausência de abordagens sistemáticas sobre conteúdos de saúde docente nos currículos investigados e, embora haja algum tipo, quando ocorre é de forma incipiente, pontual, analgésica e superficial, sendo reconhecidas principalmente pelos/as discentes como urgentes e necessárias; o *estado* em que o objeto se encontra no âmbito das políticas curriculares e dos currículos na ponta do processo se manifesta como invisibilizado, o que evidencia lacunas na formação inicial e traduz-se em revelações que podem contribuir para suscitar reflexões e debates acerca desse objeto e sua inserção nos delineamentos curriculares, quando das imprescindíveis atualizações dos projetos dos Cursos, um movimento já em construção, além de auxiliar o/a futuro/a professor/a a lidar melhor com situações que podem culminar em adoecimento na sua prática docente.

Palavras-chave: saúde docente; políticas curriculares; currículo; formação inicial docente.

ABSTRACT

The research entitled "TEACHER HEALTH IN THE CONTEXT OF CURRICULAR POLICIES FOR TEACHER TRAINING: a present, forgotten, or invisible content?", linked to the Research Line: Educational Institutions, Curriculum, Teacher Training and Work, of the Doctoral Program in Education at the Federal University of Maranhão, presents reflections on the relationship between teacher health and initial teacher training curricula, and starts from the problem: within the scope of curricular policies, in the initial training process, is there any type of approach aimed at promoting and protecting the health of educators? Its general objective is to analyze the current state of the content of teacher health within the context of curricular policies, in order to understand its importance, needs, and contributions to education. This study contributes to addressing relevant situations experienced in teaching practice. The study adopts a critical-dialectical perspective, anchored in historical dialectical materialism, interwoven with the metaphor of the bricklayer, a worker of hard labor. Its locus in the Federal Universities in the Northeast of Brazil, specifically their in-person Pedagogy courses as participants included coordinators, professors who are members of the Structuring Teaching Nuclei, and students in their final semester. Bibliographic and documentary researches were conducted, and mixed questionnaires were administered to research participants; initial refinement was performed using the State of the Question (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), and data analysis was conducted using Content Analysis (Bardin, 2020) and softwares. The theoretical framework is supported by, among others, authors such as Araújo; Pinho; Masson (2019), Assunção; Oliveira (2009); Codo (1999), Esteve (1999), Duarte (2010, 2021), Lopes; Macedo (2022), Oliveira (2004, 2019, 2021), Pacheco (1996, 2003, 2022), Saviani (2009, 2019, 2021), Silva (2024). The results indicate the omission of curricular policies regarding the topic; include the construction of a breviary of warning signs regarding the profile of illness today; the findings point to a significant number of political-pedagogical projects that need updating in light of the demands expressed and current regulations, also highlighting the existence of projects aligned with a critical and resistant perspective; demonstrate the presence of tensions and contradictions between the participants' statements on aspects such as the relationship between the formal curriculum and the reality of teaching practice, and the theoretical centrality in the curricula; on the other hand, there are convergences on the impacts of neoliberal education reforms on teacher training and work. It notes the absence of systematic approaches to teacher health content in the curricula investigated and, although some do exist, when they occur it is incipient, punctual, analgesic and superficial, being recognized mainly by the students as urgent and necessary; the state in which the object finds itself within the scope of curricular policies and curricula at the end of the process manifests itself as invisible, which highlights gaps in initial training and translates into complaints that can contribute to raising reflections and debates about this object and its inclusion in curricular outlines, when the indispensable updates of the Course projects are made, a movement already under construction, in addition to helping the future teacher to better deal with situations that can culminate in illness in their teaching practice.

Keywords: teacher health; curricular policies; curriculum; initial teacher training.

RESUMEN

La investigación titulada "SALUD DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMACIÓN DOCENTE: ¿un contenido presente, olvidado o invisibilizado?", vinculada a la Línea de Investigación: Instituciones Educativas, Currículo, Formación Docente y Trabajo, del Programa de Doctorado en Educación de la Universidade Federal do Maranhão, presenta reflexiones sobre la relación entre la salud docente y los currículos de formación inicial docente, desde el problema: en el ámbito de las políticas curriculares, en el proceso de formación inicial, ¿existe algún tipo de enfoque dirigido a promover y proteger la salud de los educadores? Su objetivo general es analizar el estado del contenido salud docente en el contexto de las políticas curriculares, para comprender su importancia, necesidades y contribuciones con el fin de abordar situaciones relacionadas con la práctica docente. El estudio adopta una perspectiva crítico-dialéctica, basada en el materialismo histórico-dialéctico, entretejida por la metáfora del albañil, obrero de la dura labor. Tiene como locus las universidades federales del nordeste, a través de los cursos presenciales de Pedagogía. Los participantes incluyeron coordinadores, profesores miembros de los Núcleos Estructuradores de Docencia y estudiantes en su último semestre del curso. Se realizó una investigación bibliográfica y documental, además de cuestionarios mezclados aplicados a los participantes de la investigación; el refinamiento inicial se realizó utilizando el Estado de la Cuestión (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), y el análisis de datos se realizó mediante Análisis de Contenido (Bardin, 2020) y empleo de softwares. El marco teórico que sustenta las discusiones incluye, entre otros, autores: Araújo; Pinho; Masson (2019), Assunção; Oliveira (2009); Codo (1999), Esteve (1999), Duarte (2010, 2021), Lopes; Macedo (2022), Oliveira (2004, 2019, 2021), Pacheco (1996, 2003, 2022), Saviani (2009, 2019, 2021), Silva (2024). Los resultados indican la omisión de las políticas curriculares respecto al tema; incluyen la construcción de un breviario de señales de alerta sobre el perfil del padecimiento de profesores en la actualidad; apunta a un número significativo de proyectos político-pedagógicos que requieren actualización ante las demandas expresadas y de las normativas vigentes, destacando también la existencia de proyectos alineados a una perspectiva crítica y de resistência; demuestran la presencia de tensiones y contradicciones entre las declaraciones de los participantes sobre aspectos como la relación entre el currículo formal, la realidad de la práctica docente y la centralidad teórica en los currículos; por otro lado, existen convergencias sobre los impactos de las reformas educativas neoliberales en la formación y en el trabajo docente. Se constata la ausencia de enfoques sistemáticos sobre el contenido de salud docente en los currículos investigados y, aunque existan algunos enfoques, cuando ocurren, son incipientes, esporádicos, superficiales y poco efectivos, siendo reconocidos principalmente por el alumnado como urgentes y necesarios. El estado en el que se encuentra el tema dentro del ámbito de las políticas curriculares y los currículos al final del proceso se manifiesta como invisibilizado, evidenciando lagunas en la formación inicial y traducándose en revelaciones que pueden contribuir al generar reflexiones y debates sobre el tema y su inclusión en los esquemas curriculares, cuando se realizan las actualizaciones imprescindibles a los proyectos de curso, un movimiento ya en construcción, además de ayudar a los futuros docentes a abordar mejor situaciones que pueden culminar en enfermedades en su práctica docente.

Palabras clave: salud docente; políticas curriculares; currículo; formación inicial docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Palavras-chave como matriz para variações frasais	40
Figura 2 –	Variações frasais a partir das palavras-chave	41
Figura 3 –	Representação visual das palavras relacionadas às expectativas/necessidades discentes	174
Figura 4 –	Representação visual das palavras relacionadas à caracterização e exigências pertinentes ao exercício profissional do/a pedagogo/a, segundo os/as discentes	187
Figura 5 –	Representação visual das situações de adoecimento conhecidas pelos/as discentes	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - 2014/2023	42
Quadro 2 –	Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – 2014 / 2023	43
Quadro 3 –	Busca no Portal de Periódicos da CAPES – 2014 / 2023	44
Quadro 4 –	Busca nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd – 2015/2023.	45
Quadro 5 –	Busca nos Anais da 37ª Reunião Nacional ANPEd.....	45
Quadro 6 –	Achados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – 2014/2023.....	47
Quadro 7 –	Cenário de adesão de docentes e alunos/as à pesquisa de campo	134
Quadro 8 –	Categorias prévias para análise dos PPPs/PPCs	140
Quadro 9 –	Panorama demonstrativo de elementos dos PPPs/PPCs	141
Quadro 10 –	Grelha categorial referente às expectativas/necessidades discentes	175
Quadro 11 –	Grelha categorial referente às percepções discentes sobre o exercício profissional do/a pedagogo/a	188
Quadro 12 –	Grelha categorial referente ao conhecimento dos/as alunos/as sobre situações de adoecimento docente	194
Quadro 13 –	Grelha categorial de convergências referentes ao conhecimento dos debates sobre a saúde docente	211
Quadro 14 –	Grelha categorial de convergências sobre a inserção e a importância de conteúdos de saúde docente no âmbito da formação inicial	218
Quadro 15 –	Grelha categorial de convergências sobre as contribuições de conteúdos de saúde docente na formação inicial	222

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Faixa etária dos/as discentes dos Cursos de Pedagogia pesquisados	171
Gráfico 2 –	Conhecimento dos/as discentes sobre o PPP/PPC do Curso	172
Gráfico 3 –	Abordagem relacionada à saúde docente na formação inicial, segundo os/as discentes	185
Gráfico 4 –	Estado do objeto saúde docente no currículo, segundo os/as discentes	186
Gráfico 5 –	Faixas etárias dos/as docentes	200
Gráfico 6 –	Tempo de trabalho como docente no Curso de Pedagogia	201
Gráfico 7 –	Tempo de atuação como membro do NDE	202
Gráfico 8 –	Abordagem relacionada à saúde docente na formação inicial, segundo os/as docentes	203
Gráfico 9 –	Estado do objeto saúde docente no currículo, segundo os/as docentes	204
Gráfico 10 –	Faixa etária dos/as coordenadores/as	205
Gráfico 11 –	Estado do objeto saúde docente no currículo, segundo os/as coordenadores/as	208

LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DOU	Diário Oficial da União
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DME	Distúrbios musculoesqueléticos
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
EQ	Estado da Questão
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades / Centros / Departamentos de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

GESTRADO/UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico de Curso
REE/MG	Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFDPAR	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIVASF	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1	ABRINDO AS PORTAS: um convite para entrar	20
1.1	Refazendo a planta da construção antes das fundações	21
1.2	A inquietação move a construção: delineando o Problema da Pesquisa	23
1.3	Uma construção tem seus porquês: os objetivos da pesquisa	25
1.4	Ferro, cimento e mão-de-obra: traçando o percurso metodológico.	26
1.4.1	Usando a régua e o esquadro: aspectos éticos da pesquisa.....	33
1.5	Terreno demarcado: a estrutura do trabalho	34
2	PROCURANDO AS FERRAMENTAS, A TRENA E A LINHA: o Estado da Questão para orientar a construção	38
2.1	Manuseando as ferramentas: definição dos elementos para as buscas	39
2.2	Limpendo o terreno: os achados do EQ	41
2.3	Primeiras pedras para as fundações: explorando os achados	46
3	NO SOL OU NA SALA DE AULA, TRABALHO, MAS SOFRO! das demandas e condições à saúde docente sob a arquitetura das reformas educacionais	52
3.1	Reformas neoliberais da educação: o peso das imposições	55
3.2	Suportando pedras nos ombros: do peso ao adoecimento	62
3.2.1	Escavando de muitos terrenos manifestações concretas	69
3.2.2	No meio da vida, um trágico e insólito cenário	78
3.2.3	Perfil de adoecimento docente: um breviário dos sinais de alerta	87
4	PILARES DA CONSTRUÇÃO – POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DOCENTE: das concepções às normativas	93
4.1	As teorias curriculares como fundações conceituais	95
4.2	Uma implantação legitimada: das políticas e normas legais	103
4.3	O Curso de Pedagogia: imbróglis e desafios na/da formação docente	119
5	O PRUMO NAS PAREDES – A SAÚDE DOCENTE NOS CURRÍCULOS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: presente, esquecida ou invisibilizada?	127

5.1	O caminho metodológico percorrido	128
5.1.1	Indo ao campo: balizando o terreno da pesquisa	128
5.1.2	Da colher à riscadeira: técnicas e instrumentos de coleta de dados	130
5.1.3	Procurando operários/as parceiros/as: participantes da pesquisa	132
5.1.4	A mão na massa: procedimentos de análise dos dados	135
5.2	Alicerces dos Cursos de Pedagogia: os achados nos Projetos Político-Pedagógicos	137
5.3	Artífices dos Cursos de Pedagogia: o que emerge dos dizeres	165
5.3.1	Vozes discentes: dizeres que desabafam	170
5.3.2	Vozes docentes: dizeres que alertam	199
5.3.3	Vozes gestoras: dizeres que acrescentam	205
5.3.4	Vozes vinculadas: dizeres que se alinham ou se contrapõem(?)	208
6	À GUIA DE ACABAMENTOS: porque uma construção precisa de arremates	226
	REFERÊNCIAS	240
	APÊNDICE A - REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES / PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE SAÚDE DOCENTE	256
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO MISTO PARA DISCENTES QUE CURSAM O ÚLTIMO SEMESTRE DO CURSO	260
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO MISTO PARA DOCENTE MEMBRO/A DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)	262
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO MISTO PARA COORDENADORES/AS DO CURSO DE PEDAGOGIA	265
	APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DISCENTE	268
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTE	270
	APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADOR/A DE CURSO	272

1 ABRINDO AS PORTAS: um convite para entrar

As portas da construção estão abertas, isso significa que o convite para conhecer o que primeiro foi ideia, sonho, planos, (re)concepção, e agora, disponível ao processo de arremates, está feito.

É o que tencionamos com esta seção quando pensamos em abrir as portas de um trabalho em que buscamos erigir o que nos inquieta, tal qual o pedreiro, operário da lida diária, do sol a sol e das mãos grossas e cheias de calos, que volta para casa à noite, cansado, exaurido, preocupado, mas ainda assim sonhando em ver pronta a sua construção. Uma lida, porém, que não se distancia daquela vivenciada pelo/a professor/a¹, não obstante as especificidades e a natureza das demandas e dos resultados, mas guardando em si o suor e, por que não! as alegrias de um trabalho bem feito.

Esta pesquisa intitulada “A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?” pretende, humildemente - ainda que no risco da quebra dos protocolos acadêmicos ou de algum erro epistêmico -, tornar-se uma homenagem e um reconhecimento ao trabalho desse profissional, sem o qual não teríamos o básico para a garantia de um dos direitos fundamentais, a própria construção da moradia, pois é esse operário que nos entrega o nosso abrigo, qualquer que seja a sua versão, simples ou de luxo, e que, com o suor que lhe escapa das infinitas horas de trabalho, ainda é capaz de aspirar, talvez até divagando, que seus filhos possam chegar, quiçá no seu tempo sofrido de vida, a um doutorado.

É provável que este trabalho não consiga ter a firmeza, o alinhamento e a solidez que a construção do pedreiro tem, contudo, é nele que ousamos conceber, construir, mas sem deixar de cavar na imaginação - tal qual o pedreiro cava as valas das suas fundações -, algo que represente o esforço da investigação associado à quimera que os pensamentos tracejam com este estudo que se volta para uma nova perspectiva no e do currículo de formação dos/as educadores/as brasileiros/as.

¹ Optamos por adotar uma linguagem que contemple os gêneros masculino e feminino, com uso apenas do sinal gráfico barra oblíqua (/) para indicar inclusão e relação paralela, sem superioridade ou submissão; quando se tratar de citação (direta ou indireta) que use apenas um gênero, esta foi preservada em respeito à opção do/a autor/a citado/a ou do documento consultado.

Segundo Gamboa (2012, p. 113), “[...] não se investigam temas, investigam-se problemas”, assim, surge uma pergunta inicial que nos fazemos ao propor esta investigação: quais as nossas amarras pessoais com esta problemática, de onde partimos (ou que parto fazemos) para falar desta questão que tanto instiga, intriga e prende? Da condição de educadora, trabalhadora da Educação há mais de trinta anos, professora que nutre paixão pelos estudos sobre a saúde docente, nesta tendo assentado a pesquisa de mestrado, por esta se interessado em investigar levando em conta as repercussões do ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia da Covid-19 e, depois, precisando abandonar esse percurso, ter buscado traçar novos caminhos para entender como tal objeto se situa na formação inicial de professores/as.

Dessa forma, a opção por estudar este problema se dá em razão da nossa vivência como profissional da educação interessada pelas pesquisas correlatas que pretende, com a investigação proposta, contribuir para o seu aprofundamento, revelando vieses ainda desconhecidos e vãos livres com base nos quais possa apresentar oportunas recomendações no sentido de auxiliar criticamente no aperfeiçoamento das políticas curriculares e das condições de prevenção e promoção da saúde dos/as professores/as.

Colimamos com este trabalho oferecer contribuições, tanto do ponto de vista científico quanto social, tendo em conta seu caráter atual e o entendimento do que será possível agregar à relação entre as políticas curriculares e a saúde docente, atentando às considerações acerca de conteúdos correlatos no contexto dos currículos de formação de professores/as, além de buscar desvelar os meandros que se interpõem a essa questão.

Naturalmente, este estudo não foi pensado para se fechar em si mesmo; pela orientação metodológica adotada, outros aspectos foram emergindo ao longo da sua realização, bem como lacunas poderão (e deverão) ser identificadas com vistas à ampliação e aos aprofundamentos necessários (os arremates aos quais nos referimos nos acabamentos).

1.1 Refazendo a planta da construção antes das fundações

Determinados terrenos podem apresentar singularidades que impedem a concretização da planta originalmente pensada para uma construção, exigindo do

operário certa esperteza e traquejo para repensar esse desenho; isso representa um pouco do que precisamos fazer neste trabalho.

Este problema não foi o primeiro, porquanto deriva de uma “revirada no objeto”, ou seja, um processo de reescrita a partir das nossas reflexões sobre o projeto inicial que consistia em investigar o “ENSINO REMOTO EMERGENCIAL IMPOSTO PELA PANDEMIA DA COVID-19: os impactos na saúde dos/as docentes da educação superior”. Após a apresentação daquela primeira versão de projeto na disciplina Seminário de Tese I, partindo para a fase de levantamento das produções acerca desse objeto tendo em vista a construção do Estado da Questão, deparamo-nos com uma expressiva incidência de pesquisas e artigos cujos fins se prendem a ele, o que nos motivou a repensá-lo, apoiadas no amadurecimento que fomos adquirindo no processo formativo proporcionado pelo curso.

Nesse sentido, fomos incitadas a deslocar o cerne da pesquisa para novas direções que apresentassem mais possibilidades de contribuições que, de alguma forma, pudessem ser originais em relação ao problema a ser investigado, portanto, o movimento que nos impulsionou encontra explicação em Eco (2019, p. XV, XVI):

Se o fazer uma tese é uma imposição, norma ou lei, a tese é, paradoxalmente, uma atividade lúdica que apanha diversas perspectivas em contraponto, exacerba dinamicamente os contrastes e nos faz descobrir uma nova maneira de ler ou de ver o já visto ou lido.

Assim, a dinâmica de fazer e refazer integra o processo a partir dessa nova maneira que fomos adquirindo para perceber, maturar e (re)pensar o objeto, em um vai-e-vem dialético que nos ajudou a compreender melhor a realidade na qual se insere.

Nessa perspectiva, em face de um amplo cenário de reformas educacionais impingidas particularmente a partir do início da década de 1990, com origem nas políticas educacionais orientadas e determinadas por organismos internacionais cuja influência se manifesta nitidamente em relação aos países de dependência econômica, estudos como os de Oliveira (2004, 2007, 2019), Piovezan (2017), entre outros, afirmam que tais demandas implicam em um aumento do trabalho do/a professor/a, principalmente porque acrescidas lhe foram várias outras funções, além daquelas prescritas habitualmente.

Torna-se possível inferir, portanto, que intrínsecas são as relações entre o trabalho docente e essas determinações que, ao se concretizarem na escola, pressupõem grandes possibilidades desse processo culminar em sofrimento e

manifestações de mal-estar, haja vista que maior empenho e dedicação o/a professor/a tem de mobilizar para cumprir tudo que lhe é reclamado, o que pode causar situações de adoecimento, provocadas pela exacerbação das obrigações e potencializadas em contextos de inadequadas condições.

As mudanças advindas desse processo provocam uma espécie de intensificação ou sobrecarga de atribuições e funções dos/as docentes que, muitas vezes, desprovidos/as das apropriadas e suficientes condições, vivenciam uma reestruturação do seu trabalho (Assunção e Oliveira, 2009; Piovezan, 2017), o que significa um redesenho em que novas atividades e obrigações são tramadas e adicionadas, situação que pode adquirir característica de uma dinâmica cíclica, posto que essas condições, se não resolvidas, mantidas suas fragilidades e precariedades, podem implicar em novas consequências afetando, na ponta do processo, aquilo que o/a professor/a tem de mais caro: a sua saúde.

Não nos cabe ignorar, por conseguinte, que os agravos relativos à saúde dos/as professores/as podem ser uma condição, em um amplo complexo de fatores, que tem a capacidade de contribuir para pressionar para baixo a qualidade do ensino, porém, mais que isso, a qualidade de vida dos/as professores/as, logo, se temos um processo de adoecimento docente que se mantém persistente, como comprovam as evidências apresentadas por meio dos estudos e pesquisas correlatos (Esteve, 1999; Codo, 1999; Assunção, Oliveira, 2009; Araújo, Pinho, Masson, 2019, e outros), defendemos a necessidade dessa apuração quanto à preocupação pertinente ao problema na formação inicial docente.

1.2 A inquietação move a construção: delineando o Problema da Pesquisa

Ocorre de muitas vezes o pedreiro perder horas de sono, inquieto, preocupado, mas ao mesmo tempo encantado com os enigmas que se lhe vão impondo para ajustar cada tijolo colocado; enigmas necessários, mas que precisam ser resolvidos para prosseguir com a sua construção.

Com intensidade parecida, indagamo-nos: por que este assunto tanto nos atira a curiosidade, atrai e cativa? Entendemos que a saúde docente pode se apresentar como um fator crítico na qualidade da educação e no desenvolvimento dos/as alunos/as, bem como influenciar diretamente a situação de vida e de desempenho profissional dos/as docentes. Nesse sentido, tem recebido uma atenção

cada vez maior, principalmente na literatura científica (Araújo, Pinho e Masson, 2019; Silva e Fischer, 2021, e outros), o que sinaliza para o cuidado que precisa ser dado ao assunto, exigindo um estudo mais criterioso do seu impacto no exercício profissional e na vida dos/as professores/as.

Assim, para além das pesquisas e estudos que se preocupam mais com a saúde docente propriamente, consideramos necessário saber como as políticas curriculares têm se comportado a respeito desse objeto, sopesando sua influência direta no processo de formação inicial dos/as professores/as, o que remete à reflexão sobre quais medidas têm sido planejadas e implementadas para adequado enfrentamento dessa que não é uma problemática tão simples ou restrita, ao contrário, demonstra-se complexa e emaranhada por múltiplos traços.

Dito isso, o que nos move ao propor esta pesquisa está no que nos inquieta, o que compreendemos como o Problema da Pesquisa apresentado em uma pergunta que destacamos como a principal, pois, de acordo com Gamboa (2012, p. 76):

O ponto de partida de todo processo de pesquisa está na elaboração da pergunta. A pergunta (P) se processa a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas.

Destarte, nossa pergunta principal é: No âmbito das políticas curriculares de formação docente, no processo de formação inicial, há algum tipo de abordagem voltada à promoção e proteção da saúde dos/as professores/as?

Entendemos, porém, que para encostar nessa questão e encontrar respostas que auxiliem a investigação pretendida e se caracterizem como contributos à produção científica, outras questões, levantadas como secundárias, necessitam ser escavadas, entre as quais citamos:

- Quais as influências das reformas neoliberais da educação nos processos de mudança e reconfiguração do trabalho docente?
- O que apontam os estudos e as pesquisas recentes acerca das implicações para um quadro de adoecimento dos/as professores/as a partir das exigências e demandas ao trabalho docente?
- Quais as contribuições das teorias do currículo como pano de fundo para as concepções e delineamento das políticas curriculares de formação docente?
- Quais e de que forma as normativas legais se posicionam e legitimam a implantação das políticas curriculares e sua materialização nos currículos dos cursos de formação docente?

- Existe alguma atenção destinada à saúde docente em componente, disciplina, assunto ou tema transversal nos currículos de formação de professores/as nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Nordeste?

A busca da compreensão dos fatores inerentes e das respostas para essas questões, com as necessárias discussões, encontra respaldo em referencial teórico para o qual recorreremos a autores/as que discutem o objeto proposto e os aspectos que gravitam em torno, como: Codo (1999), Duarte (2021), Esteve (1999), Lopes; Macedo (2022), Oliveira (2004, 2019, 2021), Pacheco (1996, 2003, 2022), Saviani (2009, 2019, 2021), Silva (2024) e outros.

1.3 Uma construção tem seus porquês: os objetivos da pesquisa

Exceto por escusos interesses que não nos cabe aqui e agora denunciar, toda construção tem o(s) seu(s) porquê(s), propósito(s), finalidades(s), dos mais diferentes, complexos (por vezes até questionáveis) matizes, seja para abrigar, acolher, produzir, torturar, cuidar, isolar ou mais. Os nossos estão assim explicitados:

- Geral

- Analisar o estado em que se encontra o conteúdo saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, visando à compreensão da sua importância e necessidade no processo formativo e possíveis contribuições ao enfrentamento das situações vivenciadas na prática docente.

- Específicos

- Entender as influências das reformas neoliberais da educação, suas demandas e imposições, no intuito de destacar o peso que impingiram sobre o trabalho e a saúde dos/as professores/as;

- Apresentar um panorama da problemática saúde docente, evidenciando o perfil do adoecimento docente na atualidade com base nos estudos e pesquisas correlatos ao objeto ou que deste se aproximem, além de considerar os agravos ocasionados pela pandemia da Covid 19;

- Identificar as contribuições das teorias do currículo como pano de fundo para as concepções e (re)configuração das políticas curriculares de formação docente e suas manifestações no currículo;

- Discutir sobre o sustentáculo legal que legitima a implantação das políticas

curriculares, escavando a existência de traços ou notas sobre a saúde docente no âmbito dessas normativas e sua possível influência na elaboração dos currículos dos cursos;

- Investigar a atenção/existência de conteúdo pertinente à saúde docente como componente, disciplina ou assunto/tema transversal nos currículos de formação de professores/as dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Nordeste, buscando conhecer tensões e contradições presentes nesse processo;

- Desvelar como os delineamentos curriculares, os planos de ensino de componentes elegíveis e a percepção dos/as participantes da pesquisa se referem ao atual estado em que se encontra o objeto saúde docente e os fatores a ele correlacionados.

1.4 Ferro, cimento e mão-de-obra: traçando o percurso metodológico

Logo ao raiar do dia, luz do sol ainda tímida, segue o pedreiro ao seu canteiro de obras levando nas costas uma caixa pesada de ferramentas para, dosando o material necessário, literalmente colocar a mão na massa e fazer o seu trabalho. Inspiradas por tão dura labuta, para a realização deste estudo optamos por um percurso que nos permitisse decifrar a complexidade, as condições e contradições que permeiam a realidade do objeto em questão. Para tanto, entre outros/as autores/as, apoiamo-nos no que Gamboa (2012) orienta acerca da “Construção da Resposta” à nossa pergunta ao apresentar, na “Matriz Paradigmática”, os diferentes níveis que consubstanciam a relação entre uma pergunta (P) e uma resposta (R), quais sejam:

[...] Nível técnico: fontes, técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e informações
 Nível metodológico: abordagem e processos da pesquisa: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des)consideração dos contextos
 Nível teórico: fenômenos privilegiados, núcleo conceitual básico, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas, tipos de mudança proposta
 Nível epistemológico: concepções de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade) (Gamboa, 2012, p. 79).

Continuando no tracejar desse percurso, jamais nutrindo a intenção de banalizar ou simplificar a complexidade do pensamento marxiano, ao contrário, *arriscando* realizar um trabalho que se alinhasse o mais próximo possível do materialismo histórico-dialético, na perspectiva de compreender a realidade estudada

à luz de determinadas categorias marxianas, tomamos por prudência abordar, ainda que de forma breve, aspectos que compreendemos importantes para situar, do ponto de vista teórico-metodológico, essa orientação que adotamos e com base na qual nos *esforçamos* para ancorar a nossa pesquisa.

E por que usamos acima, como destacamos, dois termos que, a princípio, podem sugerir preocupação? Inicialmente, porque

[...] o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais - ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método, formulação que aparece na "Introdução", redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados *Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos. 1857-1858* (Marx, 1982, p. 3-21). É nestas poucas páginas que se encontram sintetizadas as bases do método que viabilizou a análise contida n'*O capital* e a fundação da teoria social de Marx (Paulo Netto, 2011, p. 19, grifo do autor).

Essa afirmação ratifica constatações feitas por Pires (1997, p. 86), cujos estudos sustentam que:

Podemos encontrar elementos para a compreensão do Método nos primeiros escritos de Marx como na Ideologia Alemã e nos Manuscritos Econômicos Filosóficos, por exemplo, mas é em *O Capital*, sua mais importante obra, que encontraremos, não uma exposição do Método, mas sua aplicação nas análises econômicas ali empreendidas. A Contribuição à Crítica da Economia Política, texto introdutório de *O Capital*, talvez seja o texto de Marx que mais se aproxima de uma sistematização do Método.

Ou seja, o método vai emergindo e resultando de um extenso e (por que não, extenuante?) percurso de maturação do processo de elaboração teórico-científica de Karl Marx e de Friedrich Engels, pois, para Paulo Netto (2011), nesse amadurecimento está presente em Marx o movimento de sucessivas idas e vindas ao seu objeto de análise.

Assim sendo, consideramos que seria ingenuidade e pretensão da pesquisadora anunciar a possibilidade de adotar o método na dimensão e na complexidade que o caracterizam, ainda que a pesquisa ultrapassasse o lapso temporal de quatro anos determinado para o curso. Essa percepção, porém, não nos autoriza a apoiar o nosso trabalho de forma irresponsável ou leviana na formulação metodológica de Marx, muito ao contrário, imputa-nos permanente vigília e cautela, não no sentido do medo, mas da prudência, do cuidado e do respeito, ao legado de tão eminentes teóricos.

Depois, um segundo aspecto se refere a que, como explica Paulo Netto (2011, p. 27),

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se "aplicam" a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para "enquadrar" o seu objeto de investigação.

Destarte, para além do que se poderia(?) esperar de orientações e prescrições 'manualescas' de como 'aplicar' ou utilizar o método, até porque

Marx poucas vezes se deteve explicitamente sobre a questão do método. Não é casual, de fato, que Marx nunca tenha publicado um texto especificamente dedicado ao método de pesquisa tomado em si mesmo, como algo autônomo em relação à teoria ou à própria investigação: a orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza *ontológica* e não epistemológica (Lukács, 1979) (Paulo Netto, 2011, p. 27, grifo do autor).

Vemos que muito das formas como vários/as pesquisadores/as vêm apoiando suas pesquisas no materialismo histórico-dialético derivam das contribuições dos/as estudiosos/as e autores/as que se empenham(ram) sobre as obras de Marx e Engels, nos seus esforços de abstração para apreensão do que tão intenso e complexo pensamento elaborou, contribuições que nos auxiliam nessa compreensão.

O materialismo histórico-dialético como um método de conhecimento e interpretação da realidade concreta, de análise social e histórica das relações entre homem, sociedade e natureza, que supera a simples apresentação ou explicação de fatos, a aparência imediata, no sentido de apreender as intrincadas e múltiplas determinações que conformam determinado objeto ou, como destacado por Paulo Netto da obra de Marx, "[...] é *apreender a essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto" (2011, p. 22, grifo nosso), afirma que as condições presentes na vida material subordinam a consciência dos homens e das diferentes classes sociais. Tem na dialética seu ponto central, caracterizada como um processo dinâmico de transformação que envolve a contradição e a superação. Marx nos diz que:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 1982, p. 25).

Ao discutir sobre o materialismo histórico-dialético como paradigma de

interpretação da realidade na educação, Pires (1997, p. 87), afirma que:

[...] compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.

Esse apreender o essencial, ou a essência, só ocorre quando o pensamento retorna ao concreto como ponto de chegada, que já fora ponto de partida e que, agora, não se apresenta mais como caótico, assim, para Paulo Netto (2011, p. 43), “É esta ‘viagem de volta’ que caracteriza, segundo Marx, o método adequado para a elaboração teórica”; nas palavras de Marx:

O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto parece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (Marx, 1982, p. 14).

Buscando identificar as contribuições do materialismo histórico-dialético em relação à educação e investigação da realidade educacional, Martins e Lavoura (2018, p. 233) também nos auxiliam apresentando uma síntese dos fundamentos do método,

[...] nos seguintes preceitos: a) superação de enfoques dicotômicos; b) desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; c) descoberta das tensões consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo; d) apreensão do objeto nos nexos existentes entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade e; e) captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, a serem extraídos indutiva e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica.

Investigar o estado em que se encontra o conteúdo saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as pressupõe identificar os mais variados meandros que conformam e se interpõem a essa realidade, os elementos que a configuram, suas múltiplas determinações, porque situada em um dado momento histórico, e esse é um movimento que precisa ocorrer dialeticamente.

Partindo de um concreto caótico no qual se encontram os dados colhidos na pesquisa bibliográfica, nos documentos, nas normativas legais e nas percepções dos participantes da pesquisa, a princípio desalinhados, desorganizados, para extração dos elementos possíveis para, em seguida, buscar desvendar as

contradições, tensões, presentes nas falas, nos documentos/normativas e nas práticas, rumando às necessárias discussões por meio da articulação entre esses elementos extraídos e os fundamentos que consubstanciam a pesquisa, para poder chegar ao concreto pensado enquanto síntese, à luz das categorias, processo que implica abstração e análise, considerando que:

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável—aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador (Paulo Netto, 2011, p. 44).

Tendo em conta que as categorias presentes no materialismo histórico dialético são instrumentos conceituais que permitem a análise da realidade social de forma crítica e aprofundada, evidenciamos, entre as principais, aquelas que buscamos relacionar e estabelecer vinculação com as nossas discussões, quais sejam: *totalidade, contradição e historicidade*.

Paulo Netto (2011) destaca, a partir de Marx, que uma totalidade concreta “Não é um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (p. 56, destaques do autor). Trata-se de uma categoria que considera uma realidade no âmago da qual estão múltiplas determinações, menores realidades menos ou mais complexas entre si, mas cada uma nas suas próprias especificidades e tensões, uma complexidade integrada, concatenada aos fenômenos sociais, econômicos, políticos, culturais e legais.

Em nossa pesquisa buscamos analisar a saúde docente como parte de uma realidade mais ampla, as políticas curriculares, articulada ao contexto histórico e legal e em sua manifestação na prática viva dos Cursos de Pedagogia.

Todavia, essa totalidade não a percebemos como inerte, mas pulsante, o que nos requer atenção às contradições que a movimentam e dinamizam, compreendendo que a categoria da contradição concebe a realidade social como atravessada, entremeada de embates, tensões, conflitos, divergências, que instigam a sua transformação, o seu desenvolvimento, uma superação que resulta da luta travada entre as forças opostas, em uma relação dialética que, ao tempo em que arruína, cerceia, também cria, reelabora, revive.

Nosso trabalho supõe transitar entre conflitos, antagonismos, tensões, que permeiam as políticas curriculares e a saúde docente, entendendo essa realidade

como dinâmica, discrepante, contraditória, tendo em conta as demandas impostas e as reais necessidades no contexto da formação docente em relação ao objeto de análise.

E a compreensão desse objeto implica contextualizá-lo, situá-lo em um cenário construído por determinadas condições políticas, econômicas, legais, que o vêm conformando e que não se dão de forma isolada, mas devidamente articuladas às relações de poder que se emaranham e o enredam; a categoria da historicidade considera essas sinuosidades e movimentos que se dão em um tempo e um lugar determinados, ou seja, que marcam fenômenos sociais que resultam de processos históricos peculiares, próprios.

Analisar a saúde docente no âmbito das políticas curriculares não só implica, como exige sua contextualização nos terrenos por vezes íngremes das mudanças históricas, econômicas, políticas e legais que as influenciam e demarcam, passos dos quais nossa pesquisa não poderia se esquivar.

Assim delineamos o nosso percurso, assim nos esforçaremos ao nosso ponto de chegada que se tornará um novo ponto de partida, pois, a nossa pesquisa, sob a perspectiva crítico-dialética, o é pela pretensão de que, o conhecimento dela derivado, o seja de modo a poder nortear uma práxis transformadora.

Nesse sentido, consideramos o que Gamboa (2018, p. 115) destaca: “Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos”. Nosso pedreiro, operário sofrido e explorado no contexto da luta de classes da sociedade capitalista, e o/a nosso/a professor/a, também imerso/a nesse conflito, são seres históricos, criadores e sobreviventes nas suas próprias realidades, mas também capazes de transformá-las.

Essa perspectiva implica à pesquisadora permanente atenção e uma postura epistemológica cuidadosa no sentido de perceber o problema investigado em sua complexa realidade e localização histórica.

Para a coleta dos dados empíricos, elegemos como *lôcus* da pesquisa de campo as Universidades Federais da Região Nordeste do Brasil, por meio do Curso de Pedagogia no formato presencial, identificadas a partir de listagem obtida em consulta ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC (emec.mec.gov.br), as quais, atualmente, somam 20 (vinte)

instituições², contudo, conforme os critérios adotados, a coleta dos dados restringiu-se a 11 (onze), como explicado na seção terciária 5.1.1.

Como operários/as parceiros/as, participantes do estudo, os/as coordenadores/as de cursos, os/as professores/as dos Núcleos Docentes Estruturantes e os/as alunos/as matriculados/as no último período, selecionados/as com base nos critérios de inclusão e exclusão adiante explicados.

Paulo Netto (2011, p. 26) ressalta que, para Marx, o papel do pesquisador é fundamental no processo de investigação, lançando mão de instrumental e técnicas de pesquisa variados; a nota de rodapé 4 incluída pelo autor esclarece que:

O próprio Marx recorreu à utilização de distintas técnicas de pesquisa (hoje caracterizadas como análise bibliográfica e documental, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevistas, instrumentos quantitativos etc.); conhece-se, inclusive, um minucioso questionário que elaborou [...].

Assim, para a nossa pesquisa, como técnicas investigativas adotamos a pesquisa bibliográfica com a atribuição de atravessar todo o trabalho, concedendo a necessária sustentação teórica e permitindo entender e articular as categorias de análise e aquelas que foram emergindo ao longo do estudo, tendo parte dessa pesquisa bibliográfica submetida ao refinamento do Estado da Questão, a partir das orientações de Nóbrega-Therrien e Terrien (2004), com a finalidade de contribuir para o rigor científico e a criticidade no sentido de evitar vieses no entendimento das categorias teóricas e empíricas.

Trabalhar o Estado da Questão se constitui uma forma de compreender e, sobretudo, mostrar, a partir de uma criteriosa investigação bibliográfica, como o tema ou objeto pesquisado se encontra atualmente em relação à ciência, o que exigiu buscar nas bases de dados de bibliotecas digitais, portais de periódicos e sites de instituições de pesquisas, a partir de palavras-chave (nossa opção), em um marco temporal de 10 (dez) anos, abrangendo o período 2014-2023, as teses, as dissertações e os artigos que tivessem relação com o objeto.

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Agreste de Pernambuco (UFAPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPA); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A pesquisa documental, como outra técnica, fez-se importante por considerar as normativas legais que subsidiam as políticas curriculares de formação docente no Brasil e, por conseguinte, a construção dos Projetos Político-Pedagógicos de Cursos (PPPs) ou Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Foram analisados, portanto, além da legislação pertinente (resoluções, pareceres etc.), os PPPs/PPCs e respectivos delineamentos curriculares dos Cursos de Pedagogia das instituições que acolheram a pesquisa, em suas versões mais atualizadas, tendo sido extraídos para análise, desses projetos, os ementários dos componentes curriculares e/ou os planos de ensino de unidades que pudessem de alguma forma ter relação com o objeto, ou seja, os que foram considerados elegíveis por esse critério.

Para a coleta dos dados diretos dos/as participantes, adotamos questionários mistos, com questões abertas e fechadas, de forma virtual, com análise por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020). Optamos por demonstrar os passos que constituem esse caminho metodológico, de forma mais detalhada, na medida em que cada seção foi sendo construída.

1.4.1 Usando a régua e o esquadro: aspectos éticos da pesquisa

Ferramentas indispensáveis ao operário da construção, a régua de pedreiro e o esquadro servem para atribuir a segurança necessária e para os acabamentos impecáveis que o profissional cuidadoso se dedica a apresentar, possibilitando-lhe conferir nivelamentos, retirar os excessos e garantir o alinhamento exigido. Zelar pelos aspectos éticos de uma pesquisa se assemelha a esse cuidado.

Mainardes e Cury (2019), ao se referirem aos princípios éticos da pesquisa em Educação, a partir do que analisam sobre o papel da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do que esta recomenda como sendo os princípios gerais a nortear as pesquisas em Educação, destacam que:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. [...]
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social” (Mainardes; Cury, 2019, p. 27).

Para garantia e preservação dos aspectos éticos da pesquisa, do anonimato dos/as participantes, da privacidade dos seus dados e proteção de suas

imagens, tanto de ordem individual/pessoal quanto institucional, adotamos como fundamento os princípios acima e toda a responsabilidade ética condizente, além do que estabelece o Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os/as participantes.

Após submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão, sob o protocolo CAAE 80722724.8.0000.5087, esta pesquisa se encontra na situação 'Aprovada', conforme o Parecer Consubstanciado n. 7.174.148, de 21 de outubro de 2024.

Nesse sentido, para a realização da coleta dos dados empíricos, todos/as os/as participantes da pesquisa que aceitaram responder ao questionário assinaram, por meio de aceite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndices E, F e G, o que garante, além da confidencialidade das informações e do sigilo referente ao/à participante, o ressarcimento de despesas acaso geradas ao participar da pesquisa, assim como o direito de assistência e indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Procuramos seguir ainda o que determina a Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), por isso, caso fosse necessário, aos/às participantes seria concedida a opção de assinar um Termo de Confidencialidade, Privacidade e Segurança de Dados, no entanto, essa opção foi dispensada.

Assim, entendemos que esta pesquisa se nos apresentou um grande potencial de se tornar uma irrefutável oportunidade de aprender, de desvelar as dúvidas e indagações adormecidas, quebrá-las e reconstruí-las, em um movimento contínuo de reflexão e ação.

1.5 Terreno demarcado: a estrutura do trabalho

Jamais o pedreiro inicia uma construção sem demarcar, com a sua trena, o terreno onde irá erguê-la, visualizando-a previamente na sua totalidade, ainda que na imaginação, mas, antes mesmo de cavar a primeira fundação; a isso, associamos a inusitada observação que Eco (2019) nos faz: podemos começar pelo fim; para a elaboração de uma tese, esse autor considera fundamental que, não obstante possa

movimentar-se ao longo do desenvolvimento do trabalho, devemos ter um ponto de partida pensado a partir de um plano de trabalho, uma espécie de sumário preliminar.

O citado autor se refere que, “[...] à medida que o trabalho avança, esse índice hipotético se vê obrigado a reestruturar-se várias vezes [...]. Mas a reestruturação será mais bem feita se contar com um ponto de partida” (Eco, 2019, p. 101). Nesse sentido, é que apresentamos a seguir a estrutura que subsidia o sumário da tese, originalmente pensada como um marco, todavia, redesenhada a partir dos necessários movimentos/deslocamentos que ocorreram ao longo dessa construção.

Ousamos trazer neste trabalho, nos títulos das seções que compõem a sua estrutura, as nomeações que julgamos oportunas e apropriadas para representar metaforicamente a homenagem que nos propomos ao operário que nos acompanha, conforme fora referida no início.

Partindo desta seção introdutória que arriscamos denominar de **ABRINDO AS PORTAS: um convite para entrar**, buscamos situar/contextualizar o estudo, sua relevância, o problema e os objetivos que o norteiam, as idas e vindas no processo de construção/reconstrução da tese, as agruras e os prazeres experienciados. Apresentamos ainda parte do referencial teórico-metodológico com base no qual se dá o desenvolvimento deste estudo, com destaque aos aspectos éticos da pesquisa, breve referência ao *lôcus*, aos/às participantes, ao instrumental de coleta e à técnica para análise dos dados, posto que seus detalhamentos ocorrerão nas seções seguintes.

Na seção **PROCURANDO AS FERRAMENTAS, A LINHA E O NÍVEL: o Estado da Questão para demarcar a construção**, elaboramos o Estado da Questão para compreensão e registro da forma como o tema ou objeto pesquisado se situa no estado atual da ciência, com base nas contribuições de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) e de uma rigorosa busca nas bases de dados de bibliotecas digitais, com a pretensão de transbordar a revisão bibliográfica sobre o objeto.

A seguir, a seção **NO SOL OU NA SALA DE AULA, TRABALHO, MAS SOFRO! das demandas do trabalho às condições da saúde docente sob a arquitetura das reformas educacionais**, está reservada para o necessário diálogo com os estudos e pesquisas que nos auxiliaram a traçar uma perspectiva histórica dos fenômenos relacionados aos ajustes, às mudanças e consequências das reformas neoliberais da educação ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990, suas imposições sobre o trabalho docente, buscando enfatizar as atribuições e sobrecarga

de trabalho advindas desse processo e as repercussões na saúde dos/as professores/as, demonstrando se ou como essa situação pode ter se acirrado no contexto pandêmico; chegando na atualidade, apresentamos um quadro que denominamos de breviário dos sinais de alerta sobre o adoecimento docente, desenhado com base em pesquisas mais recentes sobre a saúde dos/as professores.

PILARES DA CONSTRUÇÃO - POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DOCENTE: das concepções às normativas, se constitui uma seção na qual são abordadas contribuições das teorias do currículo e estudos correlatos, para a identificação das influências desses aspectos nas concepções e no processo de (re)configuração das políticas curriculares de formação docente e como se apresentam atualmente, na busca de compreender essa historicidade e, nesse contexto, extrair, com base na análise documental, o percurso histórico-legal dessas políticas, destacando as normativas legais (e seus imbróglios mais recentes) que as caracterizam e que legitimam sua implantação. Também situamos o Curso de Pedagogia, o que contribuiu como referência para conhecimento do processo de formação de professores/as e com subsídios importantes para a construção da seção seguinte.

Continuando o percurso da nossa construção, a seção intitulada **O PRUMO NAS PAREDES – A SAÚDE DOCENTE NOS CURRÍCULOS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: presente, esquecida ou invisibilizada?** tem a função de, além de apresentar de forma mais detalhada aspectos metodológicos que envolvem o *lôcus* da pesquisa de campo, os/as participantes (com os devidos critérios de inclusão e exclusão) os/as quais denominamos de Artífices, o instrumental de coleta de dados, sobretudo, a análise e discussão dos dados coletados, adotando por base a Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), e tendo como foco identificar a atenção/existência da saúde docente como componente, disciplina, assunto/conteúdo ou tema transversal nos currículos de formação dos Cursos de Pedagogia, ou seja, o estado em que se encontra esse problema.

Partindo do contexto de cada curso por meio do seu PPP/PPC, o delineamento curricular vigente e planos de ensino de unidades ou componentes curriculares que se alinham ao objeto, bem como das percepções dos/as alunos/as, docentes membros dos Núcleos Docentes Estruturantes e coordenadores/as de cursos sobre o objeto, buscamos desvelar conflitos, tensões, contradições que os

movimentam e dinamizam, analisando-os com a devida discussão fundamentada no e pelo referencial teórico que atravessa o trabalho.

Finalizando o desenho estrutural desta pesquisa, a seção **À GUIA DE ACABAMENTOS: porque uma construção precisa de arremates**, retoma os principais achados e respectivas inferências para apresentar recomendações e contribuições, além de demonstrar o reconhecimento da existência de lacunas (ou tijolos quebrados ou arremates) que as pesquisas futuras que se interessarem por este objeto deverão identificar, posto nunca ter sido pretensão, pela dimensão ética e perspectiva metodológica, considerá-la suficiente ou cabal.

2 PROCURANDO AS FERRAMENTAS, A TRENA E A LINHA: o Estado da Questão para orientar a construção

Pensamos o Estado da Questão (EQ) como uma etapa em que, tal qual o pedreiro que se mune das suas ferramentas, da sua inseparável trena e da linha de marcação, e começa seu trabalho limpando o terreno para delimitar toda a construção a fim de ter a necessária clareza do que vai edificar e onde devem ser fixados os pontos de sustentação da sua obra, o EQ, similarmente, contribuiu para essa “limpeza do nosso terreno investigativo” dando-nos a percepção e o refinamento necessários ao trabalho, para isso, esclarecemos o porquê.

Tomamos conhecimento do Estado da Questão (EQ) na disciplina de Seminário de Tese I, quando a orientadora nos apresentou esse procedimento que até então nos era desconhecido. Como ainda estávamos envolvidas com a primeira versão de projeto, enveredamos pelas primeiras buscas por ali, timidamente e sem muita coragem. Após defendida aquela versão de projeto na disciplina em pauta, contudo, alertadas pelos resultados que essas buscas nos iam apresentando, fomos percebendo que nosso caminho deveria seguir um novo rumo, pois o EQ já nos mostrava o quão necessário seria ressignificar nosso objeto, movimento que nos ajudou a compreender melhor o propósito do EQ.

Nesse ínterim até o Seminário de Tese II, não reconstruímos, na verdade, foi preciso recomeçar o processo de um outro ponto de partida, sem, entretanto, abandonar a ideia matriz que sempre norteou nossa busca: a saúde docente.

Cabe destacar que, ao nos referirmos à saúde docente, o fazemos na perspectiva para além das situações de adoecimento que têm acometido os/as docentes, considerando o intrincamento que permeia o seu conceito e concordando com Tamez (2023), ao afirmar que este se constitui um objeto de estudo de muita complexidade, que se encontra sob a influência dos múltiplos matizes da tarefa docente, cuja definição é uma atribuição delicada e requer explicação que deve levar em conta determinantes sociais e históricos.

O EQ se nos apareceu como uma possibilidade de transbordar a revisão bibliográfica sobre o objeto, tendo por base os estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), por se constituir como um procedimento de pesquisa que apresenta uma forma de compreender e, sobretudo, registrar como se encontra o tema ou objeto pesquisado atualmente em relação à ciência, pois, como afirmam os autores:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7, grifo do autor).

Percebemos, portanto, que o EQ está centrado, sobretudo, na importância de uma revisão da literatura bem fundamentada, crítica e contextualizada, contribuindo para a definição de brechas ou lapsos; que implica uma capacidade acurada de elaboração de síntese e percepção clara do que norteia a pesquisa, tendo por base uma compreensão do contexto que a abriga. Assim, destacamos o quão o EQ pode se apresentar como um potente procedimento para aqueles/as que buscam ancorar suas pesquisas em alicerces mais sólidos com o fim de participar de forma mais ativa à construção de novos conhecimentos e consolidação daqueles já difundidos.

2.1 Manuseando as ferramentas: definição dos elementos para as buscas

Entre as ferramentas imprescindíveis usadas pelo pedreiro, a colher ocupa posição de destaque, por isso precisa ser resistente, já que é usada para misturar material e transferir a argamassa na quantidade e no tempo certo, operação essencial para a sustentação da obra, mas que só dará resultado se manuseada do jeito adequado. Esse é um alerta ao pesquisador que envereda pelo uso do EQ.

Uma diferença fundamental entre o projeto que apresentamos inicialmente e o atual está no foco: se antes nos preocupávamos com a saúde na prática docente a partir dos impactos de determinados fatores sobre aquela, agora nos voltamos para a saúde na base da formação dos/as docentes, como tal objeto (ou conteúdo) se apresenta e/ou é abordado, o que nos remeteu à definição das palavras-chave - e por estas optamos ao invés de descritores, pela flexibilidade para a construção das necessárias variações de frases, doravante denominadas de variações frasais³ -, para a busca nos diferentes meios selecionados.

Por conseguinte, o atual projeto de pesquisa implicou, para o desenvolvimento do trabalho, partir do problema de pesquisa fundeado nesta pergunta já apresentada antes: No âmbito das **políticas curriculares de formação**

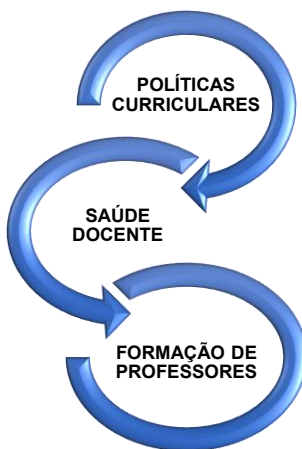
³ Terminologia criada para este trabalho considerando a articulação entre as diferentes palavras-chave, preservando como eixo “saúde docente” ou “saúde” para a construção de frases com sentidos.

de professores/as, no **processo de formação inicial**, há algum tipo de abordagem voltada à promoção e proteção da **saúde dos/as professores/as**?

Para esclarecer melhor o tom que imprimimos ao EQ, cabe resgatar também o objetivo geral que norteia esta investigação: Analisar o estado em que se encontra o **conteúdo saúde docente** no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, tendo em vista compreender sua importância e necessidade no processo formativo e suas contribuições ao enfrentamento de situações relativas vivenciadas na prática docente.

Tanto o problema quanto o objetivo precisaram ser aqui rerepresentados para que seja explicada a origem (destaques em negrito) das palavras-chave que foram adotadas como referência para a construção das variações frasais usadas para consulta em diferentes bases de dados; essas palavras-chave estão dispostas no *SmartArt* abaixo (Figura 1), propositalmente em movimento cíclico, com o fim de representar as várias possibilidades que adotamos para construção dessas variações.

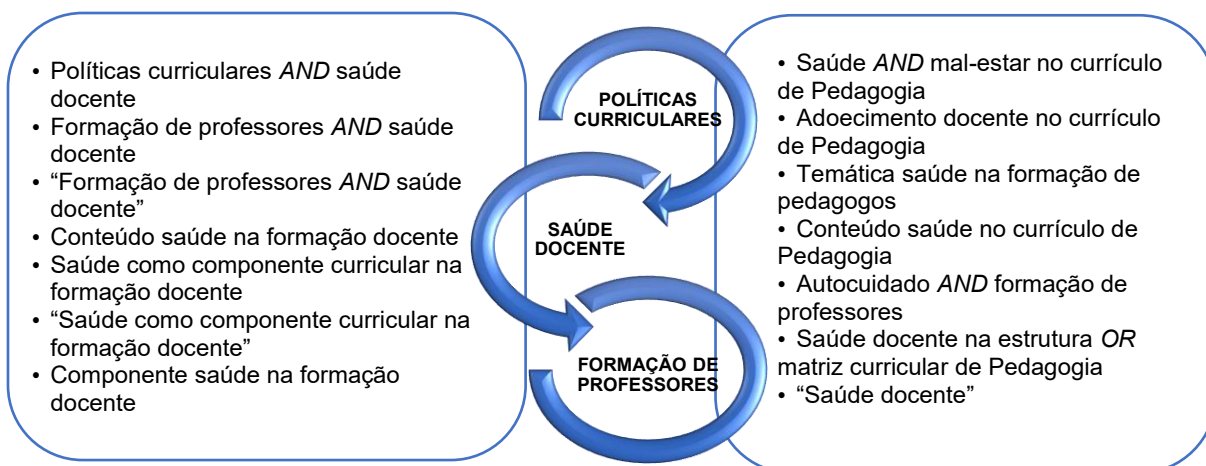
Figura 1 – Palavras-chave como matriz para variações frasais



Fonte: A autora (2024)

Para a construção das variações frasais levamos em conta a necessidade de articulação entre as diferentes palavras-chave, tendo como eixo a “saúde docente” ou “saúde”, até que chegássemos a frases com sentidos a partir das quais fosse possível obter achados que pudessem estar mais próximos do nosso objeto, considerando que a simples consulta com base apenas nas palavras-chave isoladas poderia não recuperar resultados significativos diretamente relacionados ao nosso objeto, ao contrário; assim, obtivemos as seguintes variações, com utilização de operadores *booleanos* (sem aspas, com aspas, *AND* e *OR*) e de cognatos (sinonímia ou palavras congêneres), como demonstrado na Figura 2:

Figura 2 – Variações frasais a partir das palavras-chave



Fonte: A autora (2024)

Tendo por referência as variações obtidas, procedemos então à busca nas bases de dados de bibliotecas digitais e de portais de periódicos, em marco temporal relativo ao período 2014-2023, para acesso às produções publicadas nos últimos 10 anos, com o objetivo de levantar teses, dissertações e artigos correlatos ao objeto ou que deste se aproximassem, adotando como critério de elegibilidade ou exclusão o próprio título do trabalho, para tanto, delimitamos como bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, o Portal de Periódicos da CAPES⁶ e o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁷.

2.2 Limpando o terreno: os achados do EQ

Quando, preliminarmente, o pedreiro procede à limpeza do terreno para conhecer seu real estado, o faz para planejar seus passos sequenciais; assim nos inspiramos para a “limpeza do nosso terreno investigativo”.

O primeiro movimento de busca se deu no site da BDTD, com utilização da ferramenta de Busca Avançada e optando por Campos - Todos, tendo este ocorrido no período compreendido entre 08 e 23 de março de 2024.

⁴ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁵ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

⁶ <https://www.periodicos-capes.gov.br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>

⁷ <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional/>

Os resultados apresentados no Quadro 1 demonstram a escassez de produções diretamente relacionadas ao nosso objeto, tendo sido possível identificar apenas duas aproximações mais congruentes ao problema e um trabalho que, pela natureza do título, foi considerado por adotar um caráter transversal:

Quadro 1 – Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – 2014/2023

N.º	Variação frasal	Tipo		Aprox. c/ o objeto	Autor/ano
		Teses	Dissertações		
1	Políticas curriculares <i>AND</i> saúde docente	116	218	-	
2	Formação de professores <i>AND</i> saúde docente	568	1.024	-	
3	“Formação de professores <i>AND</i> saúde docente”	0	0	-	
4	Conteúdo saúde na formação docente	254	503	1	QUEIROZ, A. M. de (2018)
5	Saúde como componente curricular na formação docente	39	82	-	
6	“Saúde como componente curricular na formação docente”	0	0	-	
7	Componente saúde na formação docente	53	105	-	
8	Saúde <i>AND</i> mal-estar no currículo de Pedagogia	3	6	-	
9	Adoecimento docente no currículo de Pedagogia	0	6	-	
10	Temática saúde na formação de pedagogos	186	427	2	REIS, J. S. de O. (2020) CONSTANTINO, M. A. M. de O. (2022)
11	Conteúdo saúde no currículo de Pedagogia	195	427	-	
12	Autocuidado <i>AND</i> formação de professores	6	13	-	
13	Saúde docente na estrutura <i>OR</i> matriz curricular de Pedagogia	9	11	-	
14	“Saúde docente”	8	32	-	

Fonte: Organizado pela autora a partir da busca na base de dados da BDTD (2024)

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES aconteceu entre 07 e 12 de abril de 2024, e ficou restrita a Teses e Dissertações de Mestrados Acadêmicos em Busca Avançada. Embora uma quantidade até expressiva dos títulos se repita em relação ao portal anterior, não foi possível identificar trabalhos diretamente relacionados ao nosso objeto, apenas o mesmo trabalho identificado no quadro anterior, que mantém uma aproximação e transversaliza o objeto, conforme identificado no Quadro 2:

Quadro 2 – Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - 2014/2023

N.º	Variação frasal	Tipo		Aprox. c/ o objeto	Autor/ano
		Teses	Dissertações		
1	Políticas curriculares <i>AND</i> saúde docente	0	1	-	
2	Formação de professores <i>AND</i> saúde docente	69	80	-	
3	“Formação de professores <i>AND</i> saúde docente”	0	0	-	
4	Conteúdo saúde na formação docente	1	0	1	QUEIROZ, A. M. de (2018)
5	Saúde como componente curricular na formação docente	0	0	-	
6	“Saúde como componente curricular na formação docente”	0	0	-	
7	Componente saúde na formação docente	0	0	-	
8	Saúde <i>AND</i> mal-estar no currículo de Pedagogia	0	0	-	
9	Adoecimento docente no currículo de Pedagogia	0	0	-	
10	Temática saúde na formação de pedagogos	9	13	-	
11	Conteúdo saúde no currículo de Pedagogia	4	14	-	
12	Autocuidado <i>AND</i> formação de professores	0	0	-	
13	Saúde docente na estrutura <i>OR</i> matriz curricular de Pedagogia	0	0	-	
14	“Saúde docente”	15	51	-	

Fonte: Organizado pela autora a partir da busca na base de dados da CAPES (2024)

Com relação aos portais acima (BDTD e CAPES), verificamos uma relevante ocorrência de duplicação de títulos, o que significa que nem sempre o total de trabalhos disponibilizados na página condiz com o real.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é a existência de trabalhos que não possuem divulgação autorizada, embora tenham sido realizados em instituições públicas e com financiamento por agências de fomento, remetendo-nos a pensar sobre a afirmação de Frigotto ao sinalizar uma estratégia de condução de uma pesquisa sob enfoque da dialética materialista histórica: “[...] a pesquisa mantida como ‘segredo do pesquisador’, ou dos pesquisadores, é uma dupla sonegação: não questiona e nem permite ser questionada e acaba não tendo, por isso, nenhum sentido histórico e político” (2018, p. 98); naturalmente que nem todas essas pesquisas foram sob o enfoque do MHD, todavia, nossa reflexão se dá no sentido de que essa restrição retira da comunidade o acesso aos resultados e contribuições da pesquisa e, dos/as

demais pesquisadores/as, o investimento teórico na sua ampliação, embora desconhecamos os motivos dos/as pesquisadores/as que as realizaram ou se se tratam de dados extremamente sensíveis envolvidos nesses estudos.

A busca efetivada no Portal de Periódicos da CAPES ocorreu no período de 18 a 30/04/2024, acesso pelo Meu espaço, com adoção dos seguintes filtros: Tipo de recursos; Artigos; Recurso *on-line*; Periódico revisado por pares; Acesso aberto; Qualquer campo. O Portal discrimina os periódicos que hospedam os artigos e as coleções das quais fazem parte, bem como os idiomas em que foram publicados. Nesse Portal também foram constatados títulos em duplicidade em uma mesma página. Os resultados estão expostos no Quadro 3:

Quadro 3 – Busca no Portal de Periódicos da CAPES - 2014/2023

N.º	Variação frasal	Total de Artigos	Em Português	Em outros idiomas	Aprox. c/ o objeto
1	Políticas curriculares <i>AND</i> saúde docente	17	13	4	-
2	Formação de professores <i>AND</i> saúde docente	234	134	100	-
3	“Formação de professores <i>AND</i> saúde docente”	0	0	0	-
4	Conteúdo saúde na formação docente	11	9	2	-
5	Saúde como componente curricular na formação docente	5	4	1	-
6	“Saúde como componente curricular na formação docente”	0	0	0	-
7	Componente saúde na formação docente	11	9	2	-
8	Saúde <i>AND</i> mal-estar no currículo de Pedagogia	0	0	0	-
9	Adoecimento docente no currículo de Pedagogia	0	0	0	-
10	Temática saúde na formação de pedagogos	0	0	0	-
11	Conteúdo saúde no currículo de Pedagogia	1	1	0	-
12	Autocuidado <i>AND</i> formação de professores	1	0	1	-
13	Saúde docente na estrutura <i>OR</i> matriz curricular de Pedagogia	0	0	0	-
14	“Saúde docente”	7	4	3	-

Fonte: Organizado pela autora a partir da busca no Portal da CAPES (2024)

Podemos perceber, portanto, a não ocorrência de trabalhos relacionados ou sequer aproximados ao nosso objeto.

A busca no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) ocorreu no período entre 02 e 28 de maio de 2024, e exigiu uma reconfiguração em relação ao formato adotado para os portais anteriores, com a utilização de apenas as palavras-chave: Formação, Professor, Docente, Pedagogia,

Currículo, Saúde. Entre as dificuldades encontradas durante a consulta, destacamos: não oferece opção de busca por assunto, não totaliza resultados, há duplicidade de títulos e os anais das reuniões precisaram ser consultados individualmente.

No referido site, a delimitação se restringiu aos anais das cinco últimas reuniões nacionais, mas consultando todos os Grupos de Trabalho (GT) e qualquer tipo de trabalhos apresentados nesses eventos. Os resultados das consultas aos anais das quatro reuniões mais recentes estão apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 – Busca nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd – 2015/2023

N.º	Palavra-chave	41ª Reunião	40ª Reunião	39ª Reunião	38ª Reunião	Aprox. c/ o objeto
1	Formação	134	113	93	50	2
2	Professor	121	96	69	49	-
3	Docente	76	67	58	49	-
4	Pedagogia	37	25	15	13	-
5	Currículo	58	43	32	15	-
6	Saúde	1	2	3	2	-

Fonte: Organizado pela autora a partir da busca na base de dados da ANPEd (2024)

Dos achados com alguma aproximação com o nosso objeto de pesquisa, não foi possível fazer o *download* de qualquer dos dois, pois se encontravam tecnicamente inacessíveis por ocasião da consulta.

Com relação à busca nos anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, os trabalhos estão apresentados sequencialmente do GT02 ao GT24, totalizando 465 trabalhos. Para fins de delimitação, consultamos apenas os trabalhos aceitos (na sua totalidade, pois não oferece filtro para consulta) nos seguintes grupos, pela relação mais genuína com o nosso objeto de pesquisa: GT04, GT05, GT08, GT09, GT11 e GT12, conforme detalhamos no Quadro 5:

Quadro 5 – Busca nos Anais da 37ª Reunião Nacional ANPEd

N.º	Grupo de Trabalho	N.º de trabalhos aceitos	Aprox. com o objeto
1	GT04 – Didática	15	-
2	GT05 – Estado e Política Educacional	23	-
3	GT08 – Formação de Professores	23	-
4	GT09 – Trabalho e Educação	19	-
5	GT11 – Política de Educação Superior	22	-
6	GT12 – Currículo	23	-
TOTAL		125	-

Fonte: Organizado pela autora a partir da busca na base de dados da ANPEd (2024)

A partir do quadro acima, podemos depreender que, não obstante o conjunto dos grupos ter aceitado uma relevante quantidade de trabalhos, não foi possível identificar algum com qualquer aproximação com o nosso objeto de pesquisa, sinalizando, dessa forma, que esse assunto se encontra em uma lacuna que carece de estudos que o aprofundem e o valorizem nesses espaços e eventos.

Por outro lado, um Ensaio desenvolvido por Araújo, Pinho e Masson (2019), em que discutem sobre trabalho e saúde docente no Brasil, apresentando as trajetórias iniciais das investigações e enfatizando os principais avanços e desafios relativos à saúde docente no contexto brasileiro, constata o expressivo crescimento desse campo de estudo, que vai desde o número de investigações até as experiências de aplicação desse conhecimento:

Em síntese, na década de 1990, estudos com foco na saúde docente eram escassos. Nos anos seguintes, a produção foi paulatinamente crescendo, em consonância com o aumento da magnitude dos problemas. Esse incremento das pesquisas foi registrado na segunda metade dos anos 2000. Atualmente há, no Brasil, expressiva literatura sobre essa temática (Araújo; Pinho; Masson, 2019, p. 8).

Por isso, consideramos importante destacar que, ainda que a saúde docente venha sendo objeto de pesquisas e estudos que se intensificam e ganham notoriedade a cada ano nas últimas três décadas, não encontramos, na esfera dos Grupos de Trabalho da ANPEd, algum que a contemple de forma específica ou associada a outros temas, o que seria importante e contribuiria para maior visibilização dos resultados das pesquisas pertinentes, além de estimular ainda mais a produção e sua socialização.

2.3 Primeiras pedras para as fundações: explorando os achados⁸

As fundações ou alicerces de uma construção carecem de pedras para uma sustentação segura, sejam elas do tipo brita, bruta ou de outra natureza; a brita já vem facilitada, a bruta exige do pedreiro uma mão forte e marteladas firmes para adquirirem o perfil ideal ao preenchimento das valas escavadas. As fundações do nosso trabalho exigiram um tratamento igualmente cuidadoso.

⁸ A autora participou do I Congresso Internacional de Educação (I CIED), em Coimbra, Portugal, promovido pela Universidade de Coimbra (UC) em parceria com a Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS) e apoio da UFMA e outras instituições, onde apresentou trabalho no qual fez referência a dados apresentados nesta seção secundária.

Procedidas as consultas e selecionados os trabalhos cujas aproximações ao nosso objeto de pesquisa nos pareceram mais relevantes, dedicamo-nos a explorá-los com a intenção de desvelar as contribuições que esses achados poderiam trazer e que nos permitissem compreender e identificar como o objeto se encontra no cenário atual, assim como as possíveis lacunas que exigiram uma atenção maior da pesquisadora.

No sentido de facilitar a identificação dos achados nos movimentos de busca nos portais da BDTD e da CAPES, os organizamos conforme o Quadro 6:

Quadro 6 – Achados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – 2014/2023

Variação frasal	Tipo	Título	Autor(a)	Instituição	Ano
Conteúdo saúde na formação docente	T*	Os sentidos que fundam os modos de ser docente: a atenção à saúde mental como conteúdo transversal na formação de enfermeiras***	QUEIROZ, Aline Macedo de	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2018
Temática saúde na formação de pedagogos	D**	Inclusão de conteúdos sobre saúde vocal na formação acadêmica de pedagogos: avaliação dos estudantes	REIS, Jéssica Soares de Oliveira	Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	2020
	D**	Saúde Mental na Formação de Professores: um estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ	CONSTANTINO, Maria Aline Moreira de Oliveira	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2022

*Tese - / **Dissertação / *** Sem link para acesso ao trabalho completo

Fonte: Organizado pela autora a partir da busca nas bases de dados da BDTD e da CAPES (2024)

Com relação ao site da ANPEd, só foi possível identificar dois achados e, em ambos, não foi exequível tecnicamente o acesso aos documentos.

Um dos desafios que o EQ nos apresenta, refere-se à disponibilidade de o pesquisador estar aberto e receptivo ao dizer do outro, à constatação de olhares plurais e compreensões epistemológicas divergentes (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2011) sobre o objeto de pesquisa, cujos entrelaçamentos precisam contar com a habilidade e a sensibilidade desse pesquisador. Sendo assim, partimos da apresentação dos caminhos, dos referenciais e das conclusões encontradas na documentação consultada referentes às pesquisas selecionadas, trazendo-as por *ordem de conteúdo* (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2011), ou seja, daquelas mais diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo até as que o transversalizam.

Assim, a discussão acerca dos trabalhos selecionados exclui a Tese de Queiroz (2018), em face da impossibilidade de acesso a ela, pois, embora constasse que “O trabalho possui divulgação autorizada”, não foi possível identificar, quando da consulta, qualquer *link* que remetesse ao trabalho completo.

Dessa forma, restam-nos apenas duas dissertações às quais tivemos acesso; destacamos que foi feita a leitura na íntegra dessas pesquisas, no intuito de escavar as inter-relações com o nosso estudo a partir das posições e discussões teóricas, além das evidências empíricas (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2011) discutidas pelas autoras, o que viabilizou a melhor compreensão dos seus elementos e dos possíveis aportes ao nosso estudo, tendo em vista a construção da nossa percepção e identificação das contribuições que a nossa pesquisa poderia ensejar.

Em sua pesquisa de mestrado intitulada “INCLUSÃO DE CONTEÚDOS SOBRE SAÚDE VOCAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PEDAGOGOS: avaliação dos estudantes”, desenvolvida por meio de uma abordagem transversal, aplicada e exploratória de pesquisa, cujo desenho caracterizou-se como quantitativo, com associação complementar de dados qualitativos, Reis (2020) objetivou “Analisar como os estudantes de Pedagogia avaliam a proposta de inclusão de conteúdos sobre saúde vocal amparada por tecnologias *eHealth* no respectivo curso”.

A supracitada autora adotou como *lôcus* da pesquisa o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na cidade de Fortaleza (CE), e como participantes alunos/as matriculados/as do 1º ao 9º semestre do referido curso por ocasião da coleta de dados, tendo obtido adesão de 78 (setenta e oito) discentes que assistiram à palestra demonstrativa e responderam ao Questionário - Perfil Socioeconômico e de Saúde do Estudante, além de terem manifestado Interesse na Inclusão da Formação em Saúde Vocal no Curso de Pedagogia. Para análise dos dados utilizou a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011 *apud* Reis, 2020).

Cabe ressaltar que Reis (2020) ampara suas discussões em autores que desenvolvem estudos sobre a saúde docente e suas relações com o trabalho docente, contudo, sua ênfase se desloca prioritariamente para as pesquisas voltadas para a Saúde Vocal, tendo em vista a natureza e o objeto do seu trabalho; além do referencial teórico que inclui as teorias de voz profissional de Behlau *et al.* (2012 *apud* Reis, 2020), utiliza a legislação e outros documentos que embasam o Curso de Pedagogia e demais aspectos abordados em seu trabalho, como a Educação a Distância e o uso das tecnologias *mHealth* (RILEY *et al.*, 2011 *apud* Reis 2020).

Dos resultados da pesquisa de Reis (2020), consideramos pertinente destacar que:

[...] a inclusão de conteúdos sobre saúde vocal no Curso de Graduação em Pedagogia é considerada como importante por 88,5%, e relataram, durante o preenchimento do questionário, que essa percepção se justifica pelo fato de considerarem a abordagem desse assunto na formação profissional como uma estratégia que pode otimizar e melhorar o desempenho do professor. [...] (Reis, 2020, p. 59).

Importante observar a alta incidência em relação à amostra de respondentes que destacam a relevância de conteúdo dessa natureza e, sobretudo, o entendimento que demonstram de o quão as contribuições que poderiam advir da inserção de assunto similar, na base do seu processo formativo, incidiriam positivamente na sua futura prática profissional.

Reis (2020, p. 63-64) afirma ainda que:

Diante de tantos estudos realizados sobre saúde vocal, poucos são os que incluem futuros professores (NANJUNDESWARAN et al., 2012; RICHTER et al., 2016; TIMMERMANS et al., 2011; TIMMERMANS et al., 2012), enfocando a avaliação de programas de promoção da saúde vocal voltados a essa população. Ademais, a oferta de formação em saúde vocal nos currículos acadêmicos de Pedagogia é um assunto ainda mais timidamente abordado pela literatura científica. A escassez de estudos sobre a temática em pauta mostra uma lacuna a ser preenchida, para que assim possa ser promovida a ampliação do conhecimento sobre voz dos futuros professores, reduzindo a ocorrência de adoecimento ou afastamento laboral por falta de cuidados.

Podemos estabelecer, a partir do que Reis (2022) afirma, a inter-relação com as nossas reflexões anteriores, corroborando a carência de atenções por parte da comunidade acadêmico-científica de estudos que abordem a vinculação entre a saúde docente e a formação inicial de professores/as.

A mencionada autora conclui destacando que o elevado interesse dos alunos abordados sobre uma formação que contemple a saúde vocal amparada por tecnologia *eHealth*, ainda no seu período de graduação, poderia justificar uma proposta de inclusão de conteúdo dessa envergadura no currículo do curso, especialmente por não ter identificado, conforme acima, no contexto de abrangência da sua revisão de literatura, qualquer referência à inclusão de disciplinas sobre saúde vocal no processo de formação dos discentes de Cursos de Pedagogia, em nível nacional ou em outros países.

Enquanto Reis (2020) trata da Saúde Vocal e sua inclusão na formação de pedagogos, Constantino (2022) direciona a sua pesquisa de mestrado para a Saúde Mental na formação docente. Com o título “SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ”,

Constantino (2022) teve como objetivo geral: Problematizar, a partir do curso de Pedagogia, a saúde mental como componente curricular para a formação de professores da UFRJ, articulando as políticas públicas relacionadas à área da educação e da saúde.

Para o desenvolvimento desse trabalho, Constantino (2022) assumiu a concepção de sua pesquisa como um estudo de caso qualitativo, optando por estudar o curso de Pedagogia da UFRJ. Como procedimentos, a autora fez análise de documentos de natureza pública oficiais (decretos, leis, resoluções, pareceres) e de natureza administrativa da UFRJ (projeto pedagógico do curso de Pedagogia, matriz curricular, ementas, relatórios de gestão, conteúdo e documentos da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis) e realizou entrevistas semiestruturadas com três representantes do curso de Pedagogia e da Divisão de Saúde do Estudante da UFRJ pela Plataforma Zoom. Por meio do levantamento bibliográfico efetuado, Constantino (2022, p. 27, grifo da autora) observou que:

O levantamento de teses e dissertações a partir dos descritores *saúde mental, formação docente e currículo*, nos mostra a pouca quantidade de trabalhos sobre o tema. Percebe-se uma ausência expressiva de estudos sobre saúde mental no contexto universitário, sobretudo no que concerne à formação de professores.

A citada autora fundamenta suas discussões em autores como: Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005 *apud* Constantino, 2022), Clarke (2020, 2021 *apud* Constantino, 2022), Facundes e Ludermir (2005 *apud* Constantino, 2022), Garcia da Costa e Nebel (2018 *apud* Constantino, 2022), Insfran (2016 *apud* Constantino, 2022), Rogers (1977 *apud* Constantino, 2022), entre outros.

A partir da análise dos dados, Constantino (2022, p. 71) pôde comprovar:

[...] que pouco mais de 10% (285 horas) das disciplinas obrigatórias oferecem possibilidades para as discussões das dimensões elencadas como saúde. Se for realizado o recorte para abordagem do tema saúde mental e os cuidados essenciais para a formação do profissional de educação, as ementas se mostram drasticamente dissociadas do tema.

O dado apresentado por Constantino (2022) alerta para a pauta em branco que fora constatada em relação aos documentos analisados pela pesquisadora, o que ratifica possíveis colaborações do nosso estudo que contemplou uma amostragem um pouco mais ampliada e buscou investigar como os projetos político-pedagógicos e os ementários dos Cursos de Pedagogia se comportam em relação ao problema da saúde docente no contexto das políticas curriculares.

Em suas considerações, essa autora “[...] sugere uma política institucional que defenda a visibilidade da discussão sobre saúde mental no currículo dos cursos

de formação docente (condição que expressa fragilidade, atualmente, no programa pedagógico de formação do curso) [...]” (Constantino, 2022, p. 77-78).

Podemos depreender, assim, que tanto a pesquisa de Reis (2020) quanto a de Constantino (2022), ao identificarem as lacunas existentes em relação aos seus objetos, contribuem para ratificar os rumos que empreendemos ao nosso estudo, principalmente se levarmos em conta que tivemos como propósito a saúde docente que não só considera, mas avança para além da saúde vocal e da saúde mental, abarcando outros perfis epidemiológicos e buscando compreender sua complexa relação com o trabalho docente para, dessa forma, sinalizar recomendações de como munir os/as futuros/as professores/as de conhecimentos e outros subsídios que concorram para uma conduta de prevenção e proteção à sua saúde, ainda no seu processo de formação inicial.

3 NO SOL OU NA SALA DE AULA, TRABALHO, MAS SOFRO! Das demandas e condições à saúde docente sob a arquitetura das reformas educacionais

Sol a pino, corpo ao vento, nem sempre com os equipamentos de proteção necessários, marmita fria, água quente... nos movimentos e nos conflitos da luta de classes, o pedreiro quiçá seja um dos operários mais explorados, menos reconhecidos e, com seus frequentes “serões” para dar conta da construção em processo, também adoece. No entanto, ao lembrar do alimento que consegue colocar na mesa, do vestuário novo para o filho, de um passeio com a família que, com tanto sacrifício, foi possível realizar, das pessoas que ficarão felizes naquela nova habitação, ele reconhece o valor do seu trabalho, levantando as mãos calejadas em agradecimento, pois, se não fora esse, talvez deslizesse para a vala da pobreza absoluta.

Nesse misto de contradições o/a professor também se encontra, em uma lida que não se distancia do trabalho do pedreiro, das noites insones ou mal dormidas (seus “serões” pessoais) para atender a todas as exigências, também sem valorização, também com sofrimentos, mas, ainda assim, com um sentimento de enlevo por um trabalho que sabe ser bem feito, pelas suas contribuições na formação de alguém, pelas inspirações que foi capaz de causar, pelas mudanças que provocou, pelos diálogos que construiu. Esta seção nos cobra uma reflexão que nos alerte quanto às contradições peculiares do mundo do trabalho, sobretudo porque, para entender como se encontra a saúde docente no âmbito das políticas curriculares, precisamos entendê-la na sua relação com o trabalho docente.

Ao debater sobre História, Trabalho e Educação, Saviani (2021) afirma ser o trabalho uma das categorias centrais do marxismo, pois, “Tudo que o homem é, é-o pelo trabalho” (p. 206); embora neste estudo não o discutamos enquanto categoria como o faz Saviani ou a partir do próprio Marx, o referenciamos e o reverenciamos como condição à vida humana, no sentido da emersão das suas contradições e como estas implicam nos processos inerentes à saúde docente.

Pensar em e no trabalho implica pensar em paradoxos, visto que a esse se associam tantas substantivações antônimas, como: reconhecimento/depreciação; valorização/desdém; riqueza/exploração; saúde/sofrimento dignidade/desrespeito etc. Poderíamos extrair do nosso Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa uma miríade de termos se este fosse um caminho original, porquanto não o é.

Antunes (2009) ao trazer os ‘Apêndices à segunda edição’ de “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho”, apresenta dez teses e uma hipótese sobre o presente (e o futuro) do trabalho e é, na tese X, que denomina de ‘Um excerto necessário: o pêndulo do trabalho’, que o autor refere “Esse movimento pendular, dúplice e contraditório – que, em verdade, é expressão de uma verdadeira dialética do trabalho – manteve o labor humano como questão nodal em nossas vidas” (p. 260), demonstrando, por meio da dinâmica do pêndulo, que:

Desde o mundo antigo e sua filosofia, o trabalho tem sido compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. Trabalho e fadiga. Momento de catarse e vivência de martírio. Ora se cultuava seu lado positivo, ora se acentuava seu traço de negatividade (Antunes, 2009, p. 259).

Dessa forma, não precisamos escavar das profundezas do mundo do trabalho algumas contradições que lhe são presentes, posto que flutuam na sua superfície, entre as quais podemos incluir, mas não limitar, à: emancipação e exploração (considerando a sua essencialidade para a vida humana, o trabalho carrega em si um potencial emancipador, porém, sob o capitalismo, esse potencial desbota e, em seu lugar, o trabalho aparece como frequentemente explorado e abstraído); autonomia e controle (um trabalho criativo, autodecidido, emancipado, traz consigo um conteúdo inerente, mas o controle e a sua subordinação às demandas do capital costumam arrebatá-las de si tantas possibilidades); centralidade e negação (embora o trabalho seja fulcral à existência humana, o é mais ainda ao capital quando este se incumba de criar todas as tentativas para a sua desvalorização, negando sua significância, seu sentido político e social).

Outro paradoxo que requer atenção diz respeito à saúde e sofrimento, considerando que, por meio do e pelo trabalho, por sua própria natureza, este pode se apresentar como uma fonte de realização, de alcance de propósitos e desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a saúde física, mental e emocional e provocando bem-estar; por outro lado, também pode se manifestar como um potente provocador de sofrimento, especialmente em cenários de demandas e exigências excessivas, como aqueles vivenciados na docência (e assim como o/a professor/a, também o pedreiro se incrusta em contextos análogos).

A satisfação, o bem-estar e o contentamento/deleite (não justificaria excluí-lo), podem (e deveriam sempre) estar relacionados ao trabalho, todavia, para que isso ocorra há um custo, que as condições do trabalho resguardem e contribuam para a

dignidade humana, oportunizem o exercício pleno da criatividade, possibilitem a autonomia e favoreçam com que as aptidões e as capacidades do/a trabalhador/a se manifestem de forma livre, sem amarras. Antunes (2009) afirma que o trabalho pode ser uma atividade vital e emancipadora quando não está subordinado a condições alienantes, sendo fundamental a uma vida plena, o que nos ajuda a compreender que as possibilidades de realizar atividades autodefinidas, autônomas, inspiradoras, criativas, podem ser um importante contributo para aflorar sensações de prazer na atividade laboral e no próprio desenvolvimento da pessoa humana, quer de forma individual, particular ou coletiva.

Quando as condições laborais se apresentam como justas e adequadas ao desenvolvimento do trabalho, aliadas ao apoio institucional e à presença efetiva de políticas públicas, manifestam-se condições propícias à saúde física, mental e emocional. Isso culmina em resiliência, engajamento, satisfação e bem-estar. No entanto, tão logo haja desvios dessas condições, inevitavelmente emerge o sofrimento, a exemplo do que ocorre no cenário educacional como consequência das exigências imputadas que sobrepõem as funções tradicionalmente atribuídas aos docentes, muito em decorrência das reformas de cunho neoliberal que privilegiam a eficiência, a produtividade e resultados (Oliveira, 2021).

E sobre esse conjunto de reformas, apenas algumas décadas nos separam das façanhas iniciais que passaram a se caracterizar como a instauração de uma nova ordem mundial que vem se consolidando, principalmente, a partir dos anos noventa, como resultado de rearranjos geopolíticos em escala global, emergência dos blocos econômicos com redirecionamentos de centros de poder e economia, impondo e conferindo reformas de caráter neoliberal que deslizaram para a educação, determinando redefinições e ajustes, particularmente nos países excluídos do círculo daqueles desenvolvidos, introduzindo ainda uma série de mudanças, em especial no que concerne à organização da educação. No Brasil, esse cenário se institui tal qual uma construção vai ganhando firmeza na medida em que cresce nos seus pavimentos.

Esses novos delineamentos traçados para o campo educacional convocaram uma espécie de releitura do trabalho desenvolvido na e pela escola, implicando em novas demandas de formação e trabalho impostas aos/às professores/as para que consigam dar conta dessas exigências, o que lhes acarreta,

continuamente, esforços imensuráveis, tanto físicos quanto mentais, emocionais e cognitivos, para o enfrentamento dos desafios prescritos.

Nessa seara um tanto quanto hostil, o/a docente se vê obrigado/a, reiteradamente, a desempenhar múltiplos e complexos papéis, para os quais nem sempre contara (ou contará) com os subsídios necessários em sua formação, seja inicial ou continuada. E, mais, para ser capaz de realizar tantas tarefas, muitas vezes sequer pode ter à sua disposição as condições objetivas e subjetivas adequadas e necessárias para tal, em realidades que retratam desigualdades e vulnerabilidades socioeconômicas às quais as escolas estão suscetíveis.

Associadas a essa situação estão ainda as exigências dos processos avaliativos externos que, ao ranquearem as escolas, acabam expondo a equipe dos/as profissionais que ali atuam e, de modo particular, o/a docente, pelos resultados obtidos, o que pode representar expressivos ônus ao processo de adoecimento e sofrimento docente, pois,

[...] quanto maior a defasagem entre o 'trabalho como deve ser' e a 'realidade do trabalho' nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho" (Batista; Codo, 1999, p. 85, grifo do autor).

Silva e Abreu (2008) corroboram essa reflexão em artigo sobre as reformas educacionais nos anos de 1990, no qual discutem os resultados das avaliações educacionais implementadas no período, argumentando que a ênfase na mensuração e no ranqueamento de escolas e alunos contribuiu para a responsabilização individual e para a competitividade no sistema educacional.

Assim, considerados esses fatores, contradições e condições a que estão expostos/as os/as docentes em seu trabalho, os determinantes resultantes e suas implicações na prática cotidiana, torna-se indefectível provocar essa discussão.

3.1 Reformas neoliberais da educação: o peso das imposições

Que voz tem o pedreiro quando um superior, "estudado", lhe apresenta e impõe um projeto a ser executado? E o/a professor/a, para além da sala de aula, seu espaço de autonomia por excelência, como fazer ecoar a sua voz nos recônditos das políticas curriculares?

Nesse sentido, para investigar o estado em que se encontra a saúde docente no âmbito das políticas curriculares, faz-se imprescindível um movimento que abarque questões que gravitam no seu entorno e se embrenhem nesse objeto, daí buscarmos entender as influências das reformas neoliberais da educação, suas demandas e imposições, no intuito de destacar o peso que impingiram sobre o trabalho e a saúde dos/as professores/as, posto que as exigências que vêm sendo colocadas ao/à docente extrapolam suas funções tradicionais e deslizam até às suas condições de saúde.

Em decorrência de um processo de reconfiguração do capital que apadrinha e utiliza-se de eventos de abrangência global para dissimular sua face perversa e impor políticas educacionais orientadas por reformas neoliberais, naturalmente que o capital precisa de agentes ao seu dispor. Para isso, cria estratégias principalmente a partir da intervenção dos organismos multilaterais de financiamento internacional como o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e outros.

Esses organismos exercem, portanto, notável influência sobre as políticas econômicas e sociais, atuando como norteadores e definidores do conjunto de reformas e determinações para o necessário ajuste e integração dos países periféricos a esse processo de globalização. Com o intuito de implantar as reformas propaladas, estabelecem diretrizes que, ao chegarem na ponta do processo educacional, rebatem fortemente no trabalho docente.

Tais diretrizes se expressam com maior clareza a partir da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (ou *World Conference on Education for All - Meeting Basic Learning Needs*), realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, que enfatiza, principalmente nos artigos 8 e 10 (ONU; UNESCO; UNICEF, 1990, p. 6-7) a necessidade de medidas e consequentes reformas para o alcance dos objetivos propalados, se mostrando como uma referência substancial e inauguradora dessas reformas educacionais contemporâneas e influenciando sobremaneira as políticas curriculares não só brasileiras, mas, em âmbito global, especialmente ao promover a ideia de que a educação deve capacitar a pessoa para enfrentar a complexidade dos

desafios sociais e tecnológicos, ideia acompanhada de viés mercantilista e de dependência de diversos matizes.

Nesse sentido, corroboram com essa reflexão Amaral, Novaes e Santos (2021), ao analisarem o processo de mercantilização no qual foi submerso o processo formativo docente em decorrência dessas estratégias:

A investida diretamente sobre o complexo educativo veio com a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em 1990 na cidade tailandesa de Jomtien. Esse evento reforçou o papel dos organismos multilaterais, tornando-se o “divisor de águas” de uma nova agenda em que a centralidade da educação é fundamental, uma vez que ela precisa ser direcionada para o combate à pobreza (Amaral, Novaes e Santos, 2021, p. 40-41).

Ocorre que as investidas dos organismos internacionais não se restringiram a essas determinações iniciais, ao contrário, delineava-se ali apenas a gênese de tantas imposições aos países mais pobres, populosos e economicamente dependentes, como demonstra de forma incisiva o documento do Banco Mundial “Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: Uma agenda de reformas para o Brasil” (2018).

Importante destacar que esse documento foi pretensiosamente dirigido ao Brasil e se apresentou como um pacote de imposições com feições suficientes para condicionar o país na então conjuntura político-partidária de 2018, trazendo em si uma carga de não neutralidade e uma contundente visão ideológica que privilegiou o mercado em detrimento do Estado, secundarizou a justiça social em nome da eficiência fiscal e, ao contrário da defesa do crescimento compartilhado, como advoga no título, priorizou o ajuste estrutural.

É possível depreender, portanto, que o BM autoriza-se (e aqui voltamos ao tempo verbal no presente, porque não se encerrará com estas) a impor reformas que se contrapõem aos interesses da sociedade brasileira que, na sua maioria, vivencia na carne as mazelas já resultantes dessas intervenções, ancoradas em uma reestruturação de cunho neoliberal que implica reformas comandadas pelos organismos internacionais, pois, como reconhece o próprio documento “[...] mesmo sabendo que, em alguns casos, elas se revelarão impopulares; estamos convencidos de que o novo governo precisará pôr em prática uma ampla agenda de reformas.” (Banco Mundial, 2018, p. 49).

Não sem razão que, há duas décadas, Oliveira (2004), ao se referir ao que poderia representar essas intervenções, já alertava:

[...] tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas (Oliveira, 2004, p. 1131).

Compreendemos, assim, que esse frenesi de reformas e ajustes pode ocasionar adoecimento e/ou mal-estar em uma classe profissional (docente) que precisa se adaptar constantemente às novas demandas e exigências cada vez mais onerosas, sobrecarregando-a e gerando impactos em sua saúde física e mental, uma situação que reflete a intensificação do seu trabalho e a precarização de suas condições, exigindo desses/as profissionais uma capacidade de resiliência e adaptação cada vez maior para lidar com as transformações impostas pela lógica do capital.

Carece apontar, todavia, que esse processo já se arrasta de longa data, como Gajardo (2012) afirma ao nos oferecer importante leitura sobre o balanço de uma década⁹ das reformas educativas na América Latina, destacando o quão os países pertencentes foram aderindo paulatinamente à nova ordem mundial que teve como propósitos a abertura das economias à concorrência, o investimento externo e a inovação tecnológica, o que atribuiu à educação uma outra forma de centralidade com vistas a atender às demandas, como a preparação para o trabalho no âmbito de economias modernas e competitivas, além da promoção da equidade e mobilidade social, para o que seria necessário a priorização da educação na agenda política, favorecimento dos mais pobres e vulneráveis, descentralização da gestão escolar, maiores investimentos e sua vinculação a resultados, formação de melhores professores.

Assim, essa autora afirma que:

O discurso atual sobre as reformas compartilha, no todo ou em parte, esses elementos e foi construído com base em acordos e recomendações internacionais sobre prioridades e estratégias para modernização da educação e do ensino. Isso deu origem ao desenho de políticas e programas que pretendem assumir as atividades de reforma educativa como tarefas estratégicas, de longo prazo, baseadas em amplos consensos nacionais e compromissos financeiros estáveis com seu desenvolvimento (Gajardo, 2012, p. 334).

Trata-se, portanto, de um amplo processo de reconfiguração que assume o capital, que usa para ocultar seu lado inclemente um discurso pautado em aspectos como os que vemos acima, ou seja, no que se refere às políticas educacionais, evoca

⁹ Artigo original escrito no ano 2000.

a sensibilização em relação aos pobres e vulneráveis, a promoção da equidade e o fortalecimento da escola e do processo educativo que ali tem lugar.

Oliveira (2007) igualmente discute sobre a política educacional e a reestruturação do trabalho docente no contexto latino-americano, analisando como as políticas educacionais na América Latina têm impactado a realidade escolar, particularmente a relação entre professores e a escola. A autora argumenta que, embora inspiradas em modelos de países desenvolvidos, as reformas na região enfrentam desafios específicos devido às desigualdades sociais e à busca por equidade. Sua pesquisa aponta que as reformas educacionais, combinadas com a precariedade das condições de trabalho e a busca por melhores resultados, contribuem para a intensificação do trabalho docente na América Latina.

Silva (2012) questiona e busca analisar como as instituições, organizações e agências financeiras atuam na tomada de decisões dos governos locais sobre as políticas para a educação básica pública, para o que delinea todo o percurso histórico e de surgimento dessas instituições e os pilares de sustentação das ações de organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), concluindo que:

Essas agências, organizações e instituições, pelo seu *modus operandi*, estão com capacidade para impor aos governantes as ações, estratégias, metas decididas como políticas e produtividade, que articulam as disposições da UNESCO, do EEES e da OCDE para a execução nos países membros. [...] Na educação básica pública, estão as marcas das decisões externas na realidade (Silva, 2012, p. 94).

A discussão empreendida por Silva (2012) encontra respaldo naquela desenvolvida por Cabral Neto e Rodriguez (2007), que, ao analisarem os cenários, as proposições e os resultados das reformas educacionais na América Latina, ressaltam que um dos motes a sintetizar esse processo está na concepção de um projeto hegemônico de educação para a região, cujas reformas:

[...] tiveram por base alguns elementos centrais, dentre os quais se destacam: os intensos processos de descentralização; a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino (Cabral Neto; Rodriguez, 2007, p. 15).

Referidos autores ampliam a discussão chamando a atenção para o “[...] fato de que a educação no contexto das reformas assume uma feição redentora das desigualdades sociais” (Cabral Neto; Rodriguez, 2007, p. 43), como se coubesse à educação, e talvez isso esteja na base da responsabilização que as reformas impõem, a resolução de problemas estruturais historicamente instaurados.

Nesse contexto mais amplo, portanto, se insere o Brasil, cujas reformas educacionais tiveram iniciada sua implantação com mais intensidade no alvorecer da década de 1990, advindas desse processo de intervenção e das políticas dos organismos internacionais. Silva e Abreu (2008), na análise crítica que empreendem acerca das reformas educacionais implementadas no Brasil a partir daquela década, apontam também para a influência de organismos como o Banco Mundial na formulação e implementação das reformas educacionais, que passaram a priorizar a avaliação, a eficiência e a *accountability*.

Voss (2021) vem ratificar essa percepção ao abordar a relação entre trabalho e saúde docente no contexto das reformas educacionais neoliberais no Brasil. A autora traz a reflexão de que as políticas educacionais recentes, marcadas pela lógica da produtividade e da responsabilização individual, têm impactado negativamente as condições de trabalho e a saúde dos professores. Em sua pesquisa utiliza o conceito de biopolítica para analisar como as reformas educacionais atuam na produção da subjetividade docente e na gestão da vida, destacando que a ênfase na avaliação, no controle e na competitividade gera um ambiente de trabalho perverso, caracterizado por sobrecarga, intensificação do trabalho e precarização das relações laborais e procura, entre outros aspectos, mostrar como o exercício da docência das professoras investigadas está marcado

[...] pela precarização do trabalho docente e afeta as condições de saúde dessas professoras, pois, em sua maioria eram contratadas, não recebiam o Piso Salarial Profissional Nacional e tinham uma sobrecarga de atividades. Arelado a falta de condições dignas de existência, as professoras afirmaram sentirem-se vigiadas e cobradas constantemente em relação aos seus desempenhos profissionais, sendo responsabilizadas pelos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações (Voss, 2021, p. 374).

Na configuração de um cenário que visava sobretudo à modernização do Estado brasileiro e sua adequação às exigências do mercado internacional, as reformas implementadas no campo educacional “Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência” (Oliveira, 2004, p.1.130). Sobre esse aspecto, Silva e Abreu (2008) também questionam seus objetivos e impactos para o sistema educacional brasileiro e argumentam que essas reformas, inseridas em um contexto de políticas neoliberais, visavam a adequar a educação às demandas do mercado, em detrimento de um projeto de educação

pública, gratuita e de qualidade, que se constitua como uma referência social e politicamente reconhecida.

Dessa forma, para os intentos dos reformadores, a educação passou a ser posicionada como um importante instrumento para a efetivação dos objetivos econômicos e políticos propostos para essas transformações. Consequentemente, o ensino brasileiro veio se organizando em grande medida a partir das implicações e resultados advindos dessas circunstâncias, refletindo as demandas e exigências impostas pela lógica do capital em detrimento de uma perspectiva mais ampla e emancipatória da educação.

Assim, a reestruturação do Estado brasileiro, pautada em uma agenda neoliberal, desencadeou uma série de transformações que impactaram diretamente o cotidiano do trabalho docente. As políticas educacionais implementadas na esteira da reforma do Estado, especialmente aquelas voltadas para a educação básica, trouxeram consigo uma série de desdobramentos que o afetaram, entre os quais a intensificação das atividades docentes, a precarização das condições de trabalho, o acúmulo de funções e a cobrança por uma maior produtividade e resultados, exigindo dos/as docentes maior adaptação e resistência ante as constantes transformações, como a literatura consultada bem constata.

Em discussão mais atual acerca dos ataques da chamada sociedade do conhecimento sobre o trabalho docente, Oliveira (2021) alerta sobre a influência da Nova Gestão Pública (NGP) na educação e como os seus princípios, veiculados por organismos internacionais, impactam o trabalho dos professores, principalmente por impor padrões externos de qualidade. Partindo da análise do discurso global sobre a sociedade do conhecimento, identifica diversos tipos de ataques, destacando que:

Os docentes sofrem duplamente a influência desse discurso, quer na sua condição laboral, como profissionais da educação no setor público, quer como formadores de novos trabalhadores. É crescente a determinação de metas de desempenho que devem produzir resultados no seu trabalho, a imposição de valores mercantis para definir a relação entre as escolas e entre os pares, a premiação, a bonificação e, ainda, a cobrança de meritocracia e de desenvolvimento do espírito empreendedor para si e para os que educam (Oliveira, 2021, p. 263).

Em meio a essa turbulência e complexo de imposições se encontra o/a docente, consequentemente sujeito/a ou seria subjugado/a(?) às mudanças e exigências que lhe são direcionadas, do que podemos nos questionar: quais reflexos todo esse processo pode ocasionar em termos de demandas ao seu trabalho? E sobre sua saúde, quais as implicações advindas?

3.2 Suportando pedras nos ombros: do peso ao adoecimento

Invisível na sua sabedoria popular decorrente de anos de labuta pesada, sem poder usar da sua voz e apontar aquilo que, pela experiência, crê estar incorreto, quase sempre se ou quando o projeto falha, o pedreiro se tornará o único a suportar nos ombros o peso de todas as pedras que ruíram. Quando os programas, currículos e pacotes, pensados fora da escola e entregues ao/a docente apenas para execução, confirmando o que Piovezan (2017), como veremos adiante, alerta acerca de um dos conceitos presentes no processo de precarização, esse/a mesmo/a docente será responsabilizado/a sobre os resultados e ainda poderá adoecer ao tentar mobilizar suas forças e suspiros para dar conta de tais imposições.

As mudanças decorrentes desse processo de reformas neoliberais da educação trouxeram estipulado um conjunto, que só tendeu a se avolumar, de exigências e atribuições lançado não só à escola, mormente aos/às professores/as, dos/as quais são requeridos resultados consistentes e, essencialmente, avaliáveis, em relação ao processo formativo discente. Nesse sentido, estamos diante de discussões que trazem à tona categorias como intensificação e precarização do trabalho docente, em face dessa multiplicidade de fatores agregados e acrescentados ao cerne do trabalho do/a professor/a e das formas de controle a que está submetido/a, principalmente no que se refere ao seu desempenho e aos resultados.

Intensificação e/ou precarização do trabalho docente? Embora possam parecer sinônimas ou mesmo em alguns/mas autores/as estejam imbricadas uma na outra, optamos por apresentar essas categorias separadamente, por perceber que guardam em si especificidades que podem nos permitir compreender melhor esse processo no qual está submetido o/a docente e do qual resultam agravos à sua saúde.

Assunção e Oliveira (2009, p. 354), sobre a intensificação do trabalho, destacam que esta:

[...] pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho.

As supracitadas autoras demonstram também que esse processo compreende mais de uma dimensão, ou seja, do ponto de vista qualitativo são consideradas as transformações a que a atividade está submetida em face de pressão temporal e, sob o aspecto quantitativo, está a ampliação do volume de tarefas que

precisam ser realizadas, desse modo,

Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. 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 (Assunção; Oliveira, 2009, p. 355).

Viegas (2022), ao investigar a intensificação do trabalho docente com ênfase na sobrecarga vivenciada por professoras da educação básica, argumenta que essa intensificação, impulsionada por reformas educacionais e por um contexto social de cobrança por altos resultados, tem gerado impactos negativos na saúde e no bem-estar das professoras, destacando como alguns dos principais aspectos, a jornada de trabalho extenuante que extrapola o limite da sala de aula e invade o espaço doméstico, e a intensificação das demandas, com a cobrança por resultados, o que exige das professoras um esforço constante para atenderem às expectativas. Nesse sentido, para esse autor:

Os resultados do estudo não deixam dúvida sobre o fato de que o trabalho docente das professoras da região de abrangência da pesquisa se dá sob condições de intensificação e de sobrecarga. As causas desses fenômenos são as exigências originárias da quantidade de trabalho referente à preparação de aulas e de materiais pedagógicos, a forma de organização e de divisão do trabalho, as avaliações dos alunos e a pressão para trabalharem doentes, questões que, em seu conjunto, levam as professoras a um envolvimento constante com o trabalho, fazendo com que a jornada se estenda ao espaço privado, pressionando o trabalho doméstico e fazendo com que este também se torne intensificado (Viegas, 2008, p. 16).

Ampliando o debate sobre a intensificação do trabalho docente, Garcia e Anadon (2009) apresentam outra perspectiva para entendimento da questão, a partir do diálogo com categorias como governamentabilidade, cuidado e gênero, o que lhes permitiu trazer à superfície um aspecto que, embora não seja alvo da nossa pesquisa, mostra-se importante para compreender como esse processo se avoluma e ganha matizes por vezes indetectáveis, a autointensificação.

Em seu estudo, as aludidas autoras se propõem a analisar as implicações das reformas educacionais neoliberais para o trabalho docente, com foco na intensificação e autointensificação do trabalho, referindo que as reformas, ao mesmo tempo em que impõem novas demandas e responsabilidades aos professores, exploram uma moral de autorresponsabilização profissional e a dedicação inerentes à docência. Na perspectiva dessas autoras, portanto,

As estratégias de intensificação do trabalho docente em curso nas reformas da década de 1990 parecem, sim, incluir a ampliação das tarefas a serem

desempenhadas pelas professoras no cotidiano das escolas, mas também a colonização ou o governo de seus sentimentos em relação ao seu trabalho e às suas carreiras, envolvendo os espaços privados e domésticos, seus tempos de descanso e suas energias. Há, por parte das docentes, um esforço adicional em termos de autorresponsabilização e autoempreendedorismo no trabalho e na carreira [...] (Garcia; Anadon, 2009, p.82).

Por outro lado, sobre a precarização do trabalho docente, para Marin (2010, s.p.), “Refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente”. Tomando por base o marco temporal 1987-2009, Marin (2010) realiza um levantamento de teses e dissertações no banco de dados da CAPES e conclui, a partir da sua análise, pelo caráter polissêmico que a expressão revela levando em conta seus significados ou as suas consequências:

a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (Marin, 2010, s.p.).

Observamos assim duas importantes dimensões associadas à precarização do trabalho docente: a primeira relacionada às transformações significativas que ocorreram no próprio exercício da profissão; a segunda, aos efeitos prejudiciais que derivam dessas mudanças. Esses efeitos não se restringem apenas ao aspecto material do trabalho, mas se exacerbam e expandem, afetando o docente como indivíduo, um ser humano vulnerável a diferentes e adversas situações.

Piovezan (2017), a partir da sua análise, correlaciona ao processo de precarização cinco conceitos: i) flexibilização do trabalho, vinculado à variedade e ao amontoado de atribuições e tarefas; ii) intensificação do trabalho, referente ao acúmulo de cargos, aumento da carga horária de trabalho, quantidade de aulas, turnos e discentes; iii) flexibilização nas formas de contratação, predominando aquelas mais exploratórias que ocorrem por meio de contrato temporário ou por tempo parcial; iv) arrocho salarial, que se evidencia pela redução dos salários dos novos docentes admitidos e da legalização de um piso salarial baixo, o que obriga o docente a buscar outras formas para complementar sua renda; v) perda do controle sobre o processo

de trabalho, quando o Estado assume o domínio sobre os currículos, materiais didáticos e formas e critérios de avaliação, alargando o fosso entre a concepção e a execução do trabalho e obrigando o docente a ele se adaptar e até a se sujeitar.

Tais reflexões demonstram o quão esse lesivo processo de reestruturação do trabalho docente, que implica em intensificação e precarização, pressupõe possibilidades de culminar em sofrimento e manifestações de mal-estar e adoecimento, sobretudo por tratar-se, a docência, de uma atividade laboral que detém vultoso poder invasivo em relação à vida pessoal do(a) profissional envolvido(a), dado que não se encerra na própria sala de aula ou na instituição, mas que lhe acompanha sob as mais variadas formas e aos mais diversos espaços para além daquelas fronteiras, o que lhe exige maiores investimentos e esforços no sentido de ser capaz de responder ao que lhe é imposto e cobrado, por conseguinte, maiores serão os agravos à sua saúde.

Oliveira (2007) observa que, no capitalismo contemporâneo e a partir das reformas praticadas desde os anos 1990, o trabalho docente passou a ser reorganizado sob novas formas de regulação, o que acirra suas contradições e conduzem à intensificação e precarização, privilegiando a lógica de eficiência, produtividade, controle e de responsabilidades individuais. Segundo a autora,

Essa nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades (Oliveira, 2007, p. 356-357).

Desse peso, portanto, derivam sofrimento e problemas de saúde que afetam os/as docentes e que parecem aumentar a uma velocidade inversamente proporcional ao avanço de estudos e pesquisas sobre essa questão. Apenas recentemente a preocupação para com tal problema passou a ter visibilidade no meio acadêmico, graças ao empenho de pesquisadores/as que se dedicaram a evidenciar as condições e as tendências de agravos. Assim, desde meados do século XX, emergem outros aspectos como as evidências das manifestações de dor e sofrimento, constatadas por meio de relatórios epidemiológicos que vêm consistentemente apontando diversas queixas e revelando um crescente quadro de adoecimento entre os/as professores/as.

Pesquisas como as de Esteve (1999) indicaram que o exercício da docência não está associado apenas a contentamentos e satisfação e trouxeram à

tona evidências que revelam características específicas da profissão docente e o surgimento de diversas patologias e condições estressantes que têm comprometido a qualidade de vida dos/as professores/as e levado ao que pode se caracterizar como mal-estar docente ou adoecimento.

Nesse sentido, prezamos importante, para efeitos de melhor situar a problemática saúde docente, fazer uma breve incursão pelo estudo de Esteve (1999), por considerá-lo referência basilar ao objeto e um dos trabalhos pioneiros no sentido de compilar as primeiras discussões relativas, o qual ambienta sua pesquisa na Espanha e toma como marco temporal para investigação o período de 1982 a 1989.

Esteve (1999) desenvolve uma retrospectiva acerca dos estudos e publicações sobre a saúde dos professores, constatando a evidência dessas discussões principalmente a partir da década de setenta, com o surgimento de registros epidemiológicos acerca desse sofrimento, sendo a Inglaterra, a França e a Alemanha, as nações que inicialmente se preocuparam com tal. Também a Suécia, em 1983, começa a discutir sobre essa problemática, provocada por um abandono docente ao trabalho nunca visto, o que passou a chamar a atenção e tornar-se uma relevante preocupação.

Para o citado autor, o termo *mal-estar docente* não era desconhecido, ao contrário, já utilizado para expressar algo ‘que vai muito além da dor ou do adoecimento’, ou traduzir aquilo que “[...] sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (Esteve, 1999, p. 12).

Na sua análise, esse mal-estar advém principalmente das exigências e mudanças impingidas sobre o trabalho docente, que o têm colocado em um lugar de crise, arrebatando-lhe os encantamentos e as motivações e fazendo-o decair em sua valorização. A partir daí esse autor identifica alguns fatores como indicadores do mal-estar docente, destacando a sua força e as suas repercussões sobre a ação docente:

Esse mal-estar difuso vai concretizar-se em absentismo, em pedidos constantes de transferência, em estresse, em doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência e, por fim, em doenças reais, em neuroses reativas ou depressões [...] (Esteve, 1999, p. 58).

Outras consequências são apresentadas pelo citado autor como repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais, que percorrem uma longa escala e vão se complexificando, mencionando, entre elas, os sentimentos de desconcerto e insatisfação, manifestações de desejo de abandonar a docência, esgotamento, ansiedade etc. Esteve (1999) concluiu, a partir do seu estudo,

que diagnósticos de traumatologia, otorrinolaringologia e neuropsiquiatria aparecem como importantes fatores a ocasionar as licenças médicas dos docentes.

Trazendo para o contexto nacional, as preocupações mais sistemáticas com esse fenômeno começaram a se evidenciar por meio das pesquisas desenvolvidas, principalmente a partir da década de 1990, como constataam Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 2):

Esforços em diversos locais do país podem ser identificados nesse período, destacando-se os grupos: Universidade de Brasília (UnB) – Wanderley Codo; Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Tânia Araújo, Eduardo Reis, Annibal Silvanly-Neto, Fernando Carvalho; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Ada Assunção e Dalila Oliveira; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Fundação Oswaldo Cruz (CESTEH/Fiocruz) – Milton Athayde, Jussara Brito, Kátia Reis; Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Mary Neves; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Elizabeth Barros; e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Lésle Ferreira.

Entre esses estudos está, portanto, aquele coordenado por Codo (1999)¹⁰, que representa um trabalho desenvolvido ao longo de dois anos e meio de investigação e caracteriza-se como pioneiro, de caráter exaustivo, abrangente e extenso, como o próprio coordenador se refere na Apresentação da obra, envolvendo um universo de 52 mil sujeitos, em 1.440 escolas distribuídas em todo o território nacional.

A pesquisa se dedicou em investigar as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em Educação pública básica, trazendo à tona questões sociais, institucionais, de gestão e organização do trabalho nas escolas e suas relações com a saúde mental dos professores.

O contexto da pesquisa ocorre justamente no

[...] momento grave de enfrentamento das reformas de molde neoliberal implementadas e aceleradas na última década. Reformas que alteram e reduzem substancialmente os conceitos de Estado e de direito, que indicam a opção pragmática pelo mercado como sendo única via de organização social, cultural e econômica consistente para a contemporaneidade e a extinção da temporalidade histórica que aponta o presente como único lugar do possível. Caótico, bárbaro e inexpugnável (Abicalil, 1999, p. 11).

Oliveira (2004), ao analisar as condições de trabalho dos docentes de escolas públicas no Brasil, já chamava a atenção sobre o quão as reformas educacionais, ocorridas no bojo das reformas neoliberais, estariam acarretando em intensificação do trabalho dos professores:

¹⁰ Codo (1999), assim como Esteve (1999), são autores basilares, os quais também foram citados em nossa dissertação de mestrado que inaugura nossos estudos sobre o objeto.

Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores [...] (Oliveira, 2004, p. 1131).

A pesquisa coordenada por Codo (1999) traz, entre os seus resultados, a constatação da prevalência de 31,9% da amostra apresentando baixo envolvimento emocional com o trabalho, 25,1% manifestando exaustão emocional, e 10,7% com despersonalização, caracterizando, assim, a presença dos componentes da Síndrome de *Burnout*, que envolve ainda esgotamento, desgaste, exaustão física, ou seja, sua sintomatologia lhe evidencia com uma gravidade maior que o *stress*, uma vez que o *Burnout* se apresenta como “[...] uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (Codo; Vasques-Menezes, 1999, p. 238).

Os resultados dessa pesquisa ainda indicam a incidência, em 48,4% da categoria estudada de, pelo menos, uma das três subescalas que compõem *Burnout*, que a exaustão emocional está presente em um a cada quatro sujeitos, assim como, que os anos iniciais da atuação docente são cruciais, com prevalência de maior insatisfação e falta de comprometimento com o trabalho. Psicopatologias como a depressão, a histeria, a mania e outras, também se fizeram presentes nos resultados, contudo, em percentuais que não mereceram destaque (Vasques-Menezes; Gazzotti, 1999, p. 368-369).

Como a ênfase da pesquisa recaiu prioritariamente sobre a saúde mental, destacando principalmente a ocorrência do *Burnout* em relação à categoria docente e demais trabalhadores em educação, chama-nos a atenção uma das formas que Vasques-Menezes e Gazzotti (1999, p. 374) usaram para sintetizar aquilo que esse adoecimento representa no cenário de incertezas, frustrações e desestruturas em que se encontram:

Burnout é o nome da dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o que deve fazer e o que efetivamente pode, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração.

Ou seja, podemos pensá-la então como uma dor que aprisiona e corrói, que ruma em si mesma quais amarras determina àquele ser que já não mais se enxerga como ou porque, mas que precisa retirar das suas entranhas o que já não mais detém.

3.2.1 Escavando de muitos terrenos manifestações concretas

Certa vez o pedreiro, como um trabalhador pobre (e explorado), desprovido de moradia própria e das condições de adquiri-la, exulta de contentamento ao ser contemplado com um terreno para nele edificá-la. Onde, porém, conseguir as pedras para iniciar os necessários alicerces? Escavando terrenos próximos que, nas suas generosidades, o ajudam nessa empreitada. Foi um pouco o que fizemos para reunir as evidências que pretendíamos, as quais, na nossa percepção, têm o poder de chamar a atenção sobre a situação da saúde docente.

Assim, decorridas mais de duas décadas dos estudos de Esteve (1999), de Codo (1999) e de outros trabalhos precursores no Brasil, podemos perceber uma evolução significativa (não tanto quanto o avanço do próprio adoecimento!) no conjunto dos estudos e pesquisas que se voltam para a problemática da saúde do/a professor/a. Nesse sentido, fazendo uso da pesquisa bibliográfica sobre o assunto, realizamos um levantamento de publicações versando sobre o assunto nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil), da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), do Portal de Periódicos e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para delimitação e seleção do material, tomamos como referência os seguintes critérios: busca pela palavra-chave *saúde docente*; decurso de tempo restrito aos *últimos 6 (seis) anos*, ou seja, *2019-2024*, objetivando, com base nos dados mais recentes, traçar um panorama da problemática e o perfil do adoecimento docente na atualidade; apenas trabalhos voltados ao(à) docente da educação básica; artigos publicados em periódicos até então classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) somente como Qualis A (em qualquer dos seus extratos), Qualis B1, B2 e B3, no evento de Classificações de Periódicos Quadriênio 2017-2020.

Com base nesses requisitos, 493 artigos (limitados a essas bases de dados) atenderam à palavra-chave utilizada, o que confirma a ascensão na produção científica relativa. Desses, foram considerados elegíveis pelos critérios 31 (trinta e uma) publicações¹¹, subdivididas entre a abordagem mais abrangente sobre a saúde

¹¹ Conferir Apêndice A – Referências Complementares / pesquisa bibliográfica sobre saúde docente.

docente, com 19 (dezenove) artigos nacionais, entre os quais, dois escritos em inglês e um verbete; e, de modo mais específico, referindo a saúde docente no contexto da pandemia da COVID-19 e sua articulação com a adoção do ensino remoto emergencial, foram selecionados 12 (doze) artigos nacionais.

Além desse material, foi possível ter acesso ainda a 04 (quatro) dissertações, 03 (três) teses e 04 (quatro) livros digitais – relatórios e coletâneas de pesquisas e palestras, publicados entre 2020 e 2023 -, derivados de estudos relacionados ao binômio trabalho e saúde docente¹².

Com relação aos artigos internacionais que abordam essa questão, foi possível o acesso a 12 (doze) textos¹³ *publicados entre 2015 e 2024*, tratando da saúde de docentes portugueses, moçambicanos, na França, China, Itália, Estados Unidos etc., entretanto, em sua maioria, enfatizam a saúde mental como seu principal objeto.

A seleção desses trabalhos teve como principal objetivo coletar informações que permitissem não só tipificar e delinear o atual perfil de adoecimento docente, como entender as nuances e os fatores que gravitam e se interpõem nessa problemática, requisito importante para buscar como as políticas e os currículos de formação inicial de professores/as estão lidando com tão séria e real questão. Dessa forma, não foi estabelecida como critério uma única abordagem metodológica, os estudos foram elaborados com base em metodologias e perspectivas de análise diferentes entre si, na pretensão de obtermos o máximo de subsídios acerca da questão saúde docente, com dados atuais do adoecimento e sofrimento.

Importante destacar que encontramos convergências entre esses estudos em relação a vários aspectos no contexto dos resultados e respectivas discussões, o que nos impeliu à opção de não os apresentar de forma (até exaustiva) como normalmente ocorre em revisões bibliográficas - embora correndo o risco de um reducionismo teórico -, todavia, na tentativa de evitar uma tarefa penosa ao/à leitor/a, optamos por chamar algum/a autor/a a enriquecer a nossa análise quando dele/a fosse requerida a sua participação.

Torna-se premente, no entanto, evocar de imediato determinadas análises procedidas por vários/as desses/as autores/as, tendo em vista sua contribuição ao entendimento que pretendemos acerca do objeto em estudo que aborda de modo

¹² Conferir Apêndice A – Referências Complementares / pesquisa bibliográfica sobre saúde docente.

¹³ Idem.

primário como a saúde docente se encontra no âmbito da formação inicial dos/as professores/as, pelo que passa, secundariamente, pelas discussões acerca do adoecimento e do padecimento desse grupo de profissionais.

Nessa perspectiva, embora esse trabalho já tenha sido citado anteriormente, cabe trazê-lo novamente à pauta pela relevância do estudo, em razão de que Araújo, Pinho e Masson (2019) desenvolvem um *Ensaio* sobre o curso das iniciativas voltadas a estudar a saúde dos/as professores/as e sua relação com as condições do trabalho praticado, destacando os elementos de consenso e os nós ainda persistentes, ancoradas em duas décadas de investigações e contribuições pertinentes a esse objeto.

As mencionadas autoras elaboram uma análise crítica dos elementos coletados para traçar um panorama histórico das pesquisas, objetivando discutir os principais avanços e desafios do campo, e explicam que, não obstante a saúde docente ser um tema de grande relevância social, as questões que lhe são relativas ainda permanecem periféricas no campo educacional.

Entre os achados de Araújo, Pinho e Masson (2019) estão aqueles que destacam a intensificação do trabalho relacionado à precarização social do trabalho associada à precarização econômica e das condições de trabalho. No que se refere ao adoecimento docente, os estudos apontaram comprometimento principalmente psíquico, evidenciado pela incidência de transtornos mentais comportamentais, além de distúrbios musculoesqueléticos e vocais. Outro dado relevante destacado no levantamento se refere ao processo de naturalização dessas condições entre homens e mulheres, pois, para essas autoras,

Além dos aspectos relativos a características / condições do trabalho (explorados anteriormente), outro nível de determinação importante refere-se às relações de gênero. Gênero é aqui entendido como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças observáveis entre os sexos e como forma básica de representar as relações de poder, sustentadas na naturalização dos processos de dominação. A avaliação de gênero no trabalho docente e seus efeitos na saúde é condição *sine qua non* para a compreensão das dinâmicas e relações envolvidas nestes processos (Araújo; Pinho; Masson, 2019, p. 6)

Afirmção que evidencia a necessidade de estudos que se voltem para esse ângulo do problema a fim de que sejam consideradas e demonstradas as reais especificidades envolvidas.

Assunção e Abreu (2019) apresentam um estudo sobre Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil, por

meio do qual investigam a relação entre pressão laboral, saúde e condições de trabalho em uma amostra de 6.510 professores, considerando a alta prevalência de morbidades e licenças médicas nesse grupo profissional.

Os resultados apontados pela pesquisa indicam que 55% dos professores relataram ter dificuldade em faltar ao trabalho mesmo doentes, seja apresentando dor ou algum outro tipo de problema de saúde, evidenciando a pressão laboral. A percepção de pressão laboral foi significativamente associada ao sexo feminino, ter um parceiro, escolaridade superior, ter filhos e residir na Região Centro-oeste, além de aparecer com prevalência maior quando os docentes atuam em mais de uma escola, entre outros fatores.

Por sua vez, Moura *et al.* (2019) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar as condições de trabalho docente, sua precarização e as implicações para a saúde mental dos professores, no qual discutem que as investidas neoliberais impactaram negativamente a esfera educacional. Com base em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos princípios do materialismo dialético, examinaram a relação entre as condições de trabalho docente, o contexto neoliberal e o adoecimento mental.

As principais conclusões desse estudo destacam, entre outros aspectos, que as condições de trabalho precárias impactam diretamente a saúde mental dos professores e que o estado emocional e mental do professor tem reflexos diretos na qualidade do ensino:

É preciso compreender que a saúde do professor, seu estado emocional/psicológico/mental interfere na qualidade do ensino e da educação. Se a saúde mental do docente estiver comprometida ou se o seu estado emocional/psicológico estiver alterado, desequilibrado, o seu trabalho será diretamente influenciado (Moura *et al.*, 2019, p. 14).

Cabe trazer ao conhecimento o artigo de Assunção *et al.* (2019) que aborda sobre Hipóteses, delineamento e instrumentos do Estudo Educatel, Brasil, 2015/2016; os autores descrevem o delineamento metodológico desse Estudo, uma pesquisa telefônica de abrangência nacional que teve como objetivo avaliar a saúde e as condições de trabalho de professores da Educação Básica no Brasil. Foi abordada uma amostra representativa da população de docentes da Educação Básica no Brasil que, naquele período, era composta por cerca de 2.220.000 professores. Os dados foram coletados por meio de entrevistas telefônicas, utilizando um questionário estruturado com 54 perguntas curtas e simples. O Estudo Educatel apresenta

importantes contribuições para a compreensão da saúde e das condições de trabalho dos/as professores/as brasileiros/as.

Outros estudos têm demonstrado que as precárias condições de trabalho docente, marcadas pela sobreposição de tarefas e outros fatores desfavoráveis, contribuem significativamente para a ocorrência de adoecimento entre esses profissionais. Essa constatação é ratificada por um relatório produzido por Reimberg, Souza, Silva e Oliveira (2022), que investigaram as condições de trabalho e de saúde dos professores no Brasil e cuja pesquisa abrangeu docentes da educação básica, superior, a distância e de jovens e adultos, apresentando, especificamente em relação aos professores da educação básica, duas perspectivas de análise: a histórica e a epidemiológica, afirmando que:

Alguns estudos de cunho epidemiológico realizados com professores de diversas partes do país vêm apontando para uma alta incidência de adoecimento envolvendo essa categoria profissional. Por traçarem o perfil de morbidade das populações por eles investigadas, esses estudos permitem constatar que os principais agravos à saúde dos professores têm gravitado principalmente em torno dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz, bem como dos distúrbios osteomusculares e cardiovasculares, constituindo-se esses nos primeiros – e principais – agravos presentes no conjunto dos adoecimentos que têm acometido os professores. (Reimberg; Souza; Silva; Oliveira, 2022, p. 28).

Já Silva *et al.* (2023) buscaram compreender as percepções das condições de saúde mental de escolas públicas no interior do Rio Grande do Sul, a partir da aplicação de um questionário (adaptado) a 249 professores. O artigo investiga a relação entre saúde mental, adoecimento e trabalho docente, com enfoque nas percepções de professores do Ensino Fundamental de cinco municípios sobre suas condições de trabalho, riscos de adoecimento e medicalização. Os autores enfatizam que as demandas e condições do trabalho docente podem contribuir para o sofrimento psíquico e o adoecimento mental dos professores, destacando, entre os resultados, que:

72,7% (somando: às vezes e raramente) dos professores sentem pouca valorização. Além disso, 47,8% se percebem em esgotamento emocional, 71,5% apontam estresse no ambiente de trabalho e 48,6% da amostra estão insatisfeitos. A partir desses dados podemos refletir que a profissão docente, ao longo das últimas décadas, sofreu diversas mudanças e o sistema educacional enfrenta uma crise sem precedentes, em que professores precisam lutar por condições dignas de trabalho e respeito (Silva *et al.*, 2023, p. 4-5).

Analisando a relação trabalho e saúde, Castro (2020) parte de uma base materialista histórica e dialética para, apoiada em revisão bibliográfica, investigar os fatores que contribuem para o adoecimento docente, considerando o pressuposto de

que as condições de trabalho têm um impacto significativo na saúde física e mental dos docentes. A partir da análise que empreende sobre os estudos selecionados, a autora destaca que:

Nesse cenário o professor paga com a própria saúde a garantia do processo de ensino aprendizagem, pois as relações e as interações ficam em constante estado de tensão, ocasionando excesso de afastamentos dos professores [...] o comprometimento de suas funções psíquica e afetiva, logo, da subjetividade, chega posteriormente a comprometimentos visualizáveis, ou seja, dos órgãos e funções corporais, como nos relatam o estudo de casos amostrados por diversos autores, que por meio de suas pesquisas relatam o acometimento de doenças como estresse, além de sentimento de indignação e desvalorização, precarização do trabalho docente, sequelas do uso intensivo da voz, síndrome de *burnout*, produção de conflitos, frustrações, sofrimento e/ou adoecimento docente, portanto, processos de morbidade docente calcados em determinantes ambientais e organizacionais e suas implicações sobre a atividade de trabalho na sala de aula (Castro, 2020, p. 71-72).

Observamos, portanto, que o trabalho de Castro (2020) concorre para ratificar argumentos presentes em pesquisas que se ocupam de desvendar os fatores correlatos ao (e o) próprio adoecimento docente, dado que, para a autora: “Problemas estes responsáveis por quase metade dos afastamentos e por mais da metade do número de dias afastados, fatores que guardam relação intrínseca ao sistema de trabalho, stress, sobrecarga e baixa qualidade de vida” (Castro, 2020, p. 71), ou seja, impactos visíveis que se desramam sobre a qualidade do trabalho pedagógico e da própria educação.

Ao se referir ao processo de precarização do trabalho docente, Piovezan (2017) destaca que um dos aspectos preponderantes está na flexibilização das formas de contratação, caracterizadas principalmente pelos contratos temporários ou por tempo parcial, os quais representam os meios mais danosos e exploratórios do processo. Validando essa percepção, o estudo de Martins, Araújo e Amorim (2022) investiga a relação entre o tipo de vínculo de trabalho e o adoecimento docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG); para tanto, fazendo uso de um estudo de caso, pesquisa documental e outros meios, analisam dados sobre licenças médicas de professores da REE/MG entre os anos de 2016 e 2018, comparam a quantidade e duração das licenças médicas de professores efetivos e daqueles sob regime de designação, caracterizado como vínculo precário.

Os resultados de Martins, Araújo e Amorim (2022), demonstram que, embora professores designados (temporários) solicitem menos licenças médicas em comparação aos efetivos, quando o fazem seus afastamentos são significativamente

mais longos. A pesquisa aponta para um cenário preocupante, em que a precarização do vínculo, representada pela designação, pode levar a um quadro de subnotificação de doenças entre os professores, que, por receio de perderem a posição de trabalho, adiam a busca por tratamento médico até que a situação se agrave.

Investigando as transformações no trabalho docente no Brasil a partir do marco temporal da década de 1960, em um período marcado pela transição de um modelo educacional excludente para um modelo inclusivo, e analisando como essas mudanças impactaram as condições de trabalho e a saúde dos professores, Simões (2023), em sua tese, revela um quadro extremamente crítico sobre dados acerca do trabalho e saúde docente, com base em informações fornecidas por administrações públicas que acolheram a sua pesquisa, permitindo à autora análises que contribuem para corroborar estudos na área, como podemos constatar:

[...] O envelhecimento da categoria mostra a deficiência na renovação dos quadros e a diminuição na adesão aos jovens à docência, além de refletir a necessidade dos profissionais continuarem trabalhando para evitar a diminuição de seus rendimentos. Os vínculos empregatícios dos docentes se fragmentaram e estes profissionais perderam direitos trabalhistas como a previdência social. A diferença salarial entre homens e mulheres docentes foi notória e se manteve durante o período estudado. Entendemos que a precarização nas condições de trabalho dos professores se reflete em questões de saúde como vimos no aumento da quantidade de profissionais licenciados, no aumento das licenças de saúde, das readaptações, das aposentadorias voluntárias e por invalidez, na alta incidência de transtornos mentais, no esgotamento profissional, DORT e sintomas vocais (relacionados às doenças respiratórias) [...] (Simões, 2023, p. 195).

O trabalho de Carlotto e Câmara (2019)¹⁴, por sua vez, resulta de uma investigação voltada para a prevalência e os preditores da Síndrome de *Burnout* em professores do ensino fundamental público. As autoras abordaram uma amostra de 679 professores brasileiros de 37 (trinta e sete) escolas públicas de ensino fundamental. Os instrumentos utilizados foram o *Spanish Burnout Inventory*, adaptado para o caso brasileiro, e a *Battery of Psychosocial Risk Assessment*, além de um questionário sociodemográfico e ocupacional, obtendo como resultados a identificação de uma prevalência de 7,5% para o Perfil 1 de *Burnout* e de 18,3% para o Perfil 2, destacando, assim, uma alta prevalência de *Burnout* entre professores do ensino fundamental público e reforçando a necessidade de intervenções que visem à promoção da saúde e à qualidade de vida no trabalho docente, com ênfase na redução da sobrecarga, no aumento da autonomia e no fortalecimento do suporte social,

¹⁴ Artigo publicado em inglês.

contribuindo aos formuladores das políticas.

A partir de outra perspectiva, adotando uma revisão narrativa, Penteado e Souza Neto (2019) analisam a problemática do mal-estar, sofrimento e adoecimento entre professores, buscando compreender como esses aspectos se conectam às narrativas de trabalho, à cultura docente e à construção da docência como profissão. Esses autores destacam que a compreensão da problemática exige uma análise crítica das condições de trabalho, das demandas da profissão e dos modos de ser e estar professor. A revisão narrativa revela, a partir das produções analisadas, que o sofrimento e mal-estar docente se manifestam de diferentes formas, incluindo sintomas físicos como distúrbios vocais, emocionais e comportamentais, e como os fatores associados contribuem para a precarização da saúde dos professores, uma problemática que requer mudanças de caráter social e política ao seu enfrentamento.

Apresentando uma análise sobre as implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor, Luz *et al.* (2019) partem de uma revisão sistemática da literatura para destacar que a docência é uma profissão com elevado nível de exigência física e mental, o que torna os professores vulneráveis a problemas de saúde relacionados ao trabalho, como concluem:

Com relação à saúde do professor, foi possível identificar um predomínio de análises que ponderam o aspecto mental do indivíduo, com ênfase para o estresse e a Síndrome de Burnout. Os distúrbios da voz também foram evidenciados em diversos trabalhos. Tão imprescindível quanto a identificação das causas e efeitos destes desgastes é a readequação das atividades e do cotidiano escolar ao docente, conceito este pertinente às concepções da ergonomia (Luz *et al.*, 2019, p. 4630).

Para além das fronteiras brasileiras, os estudos internacionais corroboram esses achados, a exemplo de Borralho *et al.* (2020), que empreenderam uma avaliação da saúde dos professores portugueses, por meio do Questionário de Saúde Docente (QSD), um instrumento desenvolvido para avaliar a saúde e o bem-estar de professores naquele país. O QSD foi aplicado a uma amostra de 5.009 professores portugueses, de ambos os sexos e de diferentes níveis de ensino. A análise fatorial do QSD revelou uma estrutura penta-fatorial, composta pelas seguintes dimensões: bem-estar profissional, esgotamento, distúrbios cognitivos, distúrbios musculoesqueléticos e alterações da voz. Os resultados desse estudo demonstram,

Com base no conjunto de respostas obtidas em cada uma das suas dimensões [...] podemos afirmar que mais de metade dos professores que participaram neste estudo apresentam um fraco bem-estar profissional e sofrem de problemas nas várias dimensões de perda de saúde. [...] as dimensões relacionadas com a saúde mental (bem-estar profissional, esgotamento e os distúrbios cognitivos) são as que mais contribuem para a

deterioração da saúde docente, seguindo-se as alterações da voz e os distúrbios musculoesqueléticos, apresentando cada uma destas, ainda assim, um risco para a saúde em mais de metade dos professores (Borrallho *et al.*, 2020, p. 209).

Outro estudo relevante é o de Aliante *et al.* (2021) que investigou a prevalência da Síndrome de *Burnout* entre professores do ensino fundamental em Moçambique, examinando as associações com variáveis sociodemográficas e laborais, a partir de uma abordagem quantitativa, observacional, analítica e transversal. O estudo contou com a participação de 263 professores (56,3% do sexo feminino) com idades entre 18 e 58 anos. Os dados sociodemográficos e ocupacionais foram coletados por meio da versão portuguesa do “*Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo*”, voltada aos profissionais de educação, chamando a atenção para a preocupação que se manifesta em relação aos resultados, uma vez que: “[...] quase um quarto (24%) dos participantes se enquadraram no perfil 1 (baixos níveis em ilusão pelo trabalho, altos níveis em desgaste psíquico e indolência) e 11% serem acompanhados pelo sentimento de culpa (perfil 2)” (p. 10), ou seja, esse último dado se refere a níveis severos de *Burnout*.

Vale ressaltar o estudo de Pasquier *et al.* (2020) que investigou a saúde ocupacional de professores do ensino fundamental na França, explorando a relação entre as representações sociais da profissão, os fatores contextuais e a saúde mental, especificamente ansiedade e depressão. Os resultados revelaram que a paixão pelo ensino, o relacionamento com os alunos e o enriquecimento profissional são aspectos centrais na representação social da profissão docente, todavia, mostram que o nível de depressão está associado a elementos da percepção dos fatores da profissão, bem diferentes daqueles ligados aos índices de ansiedade.

Outro estudo que vem ratificar esses achados é o desenvolvido por Ródio Trevisan *et al.* (2022), com base em uma revisão sistemática que objetivou caracterizar o perfil epidemiológico de agravos à saúde mental associados à atividade laboral em professores no Brasil e em outros países. Foram analisados 28 artigos, sendo a maioria proveniente da China. Os resultados indicaram que a prevalência de transtornos mentais entre professores é significativamente alta, com destaques para a Síndrome de *Burnout*, depressão e ansiedade: “Dessa forma, é possível concluir que o adoecimento mental da categoria docente revela um perfil de risco formado por variáveis psicossociais decorrentes das condições em que o trabalho tem sido realizado (p. 12).

A intensão de apresentar esses estudos leva em conta a importância de, com base nos respectivos achados, traçarmos o perfil do adoecimento docente com a incumbência de solevar essas evidências encontradas pelos/as autores/as que têm buscado se preocupar com tão séria questão, pois, o que antes já se apresentava intensamente, com o advento da pandemia se agravou profundamente, e isso é o que iremos abordar na seção terciária a seguir.

3.2.2 No meio da vida, um trágico e insólito cenário¹⁵

Em um período nefasto cujas consequências ainda serão sentidas por um tempo indefinido, especialmente em países como o Brasil, caracterizado por profundas desigualdades de diversos tipos e intensidades, estavam ambos, o pedreiro e o/a professor/a, sofrendo as mazelas e incertezas de profissões tão desvalorizadas e pouco reconhecidas. Ao/a docente, restou a adaptação a uma nova modalidade de ensino; ao pedreiro, muitas vezes a necessidade e até a fome, pois sua construção, no seu real objetivo, jamais poderá ser virtual.

A pandemia da COVID-19 se constituiu um evento extremamente maléfico que deixou uma marca profunda na história da humanidade; impôs-se de maneira inesperada, ceifando milhões de vidas e provocando impactos devastadores nos campos sanitário, econômico, social, cultural e educacional.

Abordar a saúde docente no contexto contemporâneo exige pensar sobre como a realidade, tal qual nos acostumamos e se normalizou ante nossos olhos, pode, em um piscar, despontar para dimensões de outra natureza, cobrando-nos a análise acerca dos fatores presentes nesse marco temporal fatídico que, embora possam não estar presentes nas bases e nas causas das questões estruturais que nos acompanham historicamente, contribuíram para a sua intensificação nesse período.

Ao longo da história, a humanidade enfrentou desafios globais provocados por agentes letais que testaram sua capacidade de adaptação e superação. Pandemias como a da COVID-19 não são eventos inéditos, mas trazem consigo o poder de romper fronteiras geográficas, sociais e econômicas, conforme definido pela

¹⁵Esclarecemos que parte das discussões contidas nesta seção terciária foram levadas pela pesquisadora ao IX Encontro de Educadores - Educação e Democracia: Conjunturas Instáveis e Direitos Sociais, promovido pelo PPGE/UFMA, quando submetemos nosso trabalho como oriundo da pesquisa em andamento, o qual foi aprovado e apresentado.

Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020). O ciclo da pandemia da COVID-19, iniciado em 2020, parece ter se encerrado com a declaração oficial da OMS, em 5 de maio de 2023, anunciando o fim da emergência global de saúde após a perda de aproximadamente 7 milhões de vidas.

Durante esse período, um cenário profundamente adverso se instalou, agravando desigualdades e impactando severamente áreas essenciais da vida humana, incluindo a saúde, o trabalho, a economia, a cultura e a educação. Na esfera educacional, a suspensão das atividades presenciais nas escolas, como medida para conter o contágio, forçou professores/as e alunos/as a migrarem abruptamente para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), representando uma ruptura na rotina escolar, exigindo adaptações imediatas de professores/as, alunos/as e toda a comunidade educativa. Além disso, trouxe uma série de desafios e agravos.

Essa transição inesperada para um novo formato de ensino gerou tensão, dificuldades e até sofrimento, especialmente entre os/as docentes, que se viram obrigados/as a adaptar sua prática pedagógica para garantir o direito à educação em meio à crise sanitária, pois, como evidenciado nos estudos, a suspensão das atividades escolares representou uma medida ágil e imediata adotada com o objetivo de conter a disseminação do vírus (Pereira, 2022).

É primordial falar sobre a saúde física e mental dos/as professores/as durante a pandemia, algo que estudos recentes mostram ter sido bastante impactado pelas condições da situação, não obstante essa problemática já se encontrar instalada muito antes desse evento, tendo sido por ele potencializada. Pesquisas como a de Troitinho *et al.* (2021) indicam que o ensino remoto emergencial, somada à sua associação com o trabalho doméstico, que implica precarização das condições de trabalho, gerou tensão e sofrimento, resultando no aumento de ansiedade, estresse e afeto negativo entre os professores.

Essa situação se agravou ainda mais no contexto brasileiro, no qual a intensificação do trabalho, a sobrecarga, as condições precárias de trabalho, a desvalorização profissional e os baixos salários, já presentes antes da pandemia, contribuíram para o adoecimento de muitos/as professores/as. Estudos como os de Pereira e Ramos (2023) sobre a saúde docente nesse período mostram que a saúde física e a saúde mental foram altamente afetadas.

O fechamento das escolas e a necessidade de adoção do ensino remoto representaram um verdadeiro choque para os sistemas de ensino, que precisaram se

adaptar rapidamente a uma situação inédita. Os/as docentes enfrentaram um desafio ímpar, vendo-se obrigados/as a reinventar suas práticas de forma acelerada, lidando com a precarização das condições de trabalho e com a necessidade de aprender a trabalhar/atuar no ambiente virtual.

Nesse contexto, é pertinente refletir sobre as implicações desse processo para a saúde dos/as professores/as. Quais os impactos do ERE na saúde docente, considerando a interrupção das aulas presenciais e as novas exigências tecnológicas e pedagógicas? A formação inicial dos/as professores/as forneceu subsídios adequados para enfrentamento dos desafios da pandemia, sobretudo no que diz respeito à proteção e prevenção da sua saúde mental e física?

Para além dos aspectos relativos à saúde física, a pandemia trouxe à tona a necessidade de refletir sobre a saúde mental dos/as docentes, que se viram expostos a elevados níveis de estresse, ansiedade e sobrecarga, dada a complexidade de lidar com as demandas emocionais de seus/suas próprios/as alunos/as, e ainda com as suas (demandas) pessoais, em um contexto de isolamento social e de incertezas quanto ao futuro.

Contudo, analisar as repercussões dessa transição na saúde dos/as docentes que atuam na educação básica vai além de listar os adoecimentos mais frequentes. É necessário contextualizar essa realidade no escopo das estratégias legais adotadas para enfrentar a crise de saúde pública agravada pela pandemia.

Frisamos que a pandemia não apenas afetou o cotidiano escolar, mas também revelou as desigualdades estruturais que há muito permeiam o sistema educacional, refletindo nos processos de trabalho e na saúde dos/as professores/as. Assim, para entender o impacto dessa conjuntura, é essencial revisitar os marcos histórico-legais envolvidos.

A OMS tomou conhecimento do primeiro caso de COVID-19 em 31 de dezembro de 2019, e rapidamente, em 30 de janeiro de 2020, declarou o surto como uma "Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional". Em março de 2020, a doença fora oficialmente reconhecida como uma pandemia, marcando o início de um período de profundas transformações em todos os aspectos da vida humana, especialmente no campo da educação.

A pesquisa documental demonstra que, no Brasil, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou a situação como "Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional". Subsequentemente, as

autoridades sanitárias e educacionais, em níveis nacional e local, emitiram diversas diretrizes e portarias com o objetivo de orientar e coordenar as respostas à pandemia. Merece destaque a Portaria MEC n. 343/2020 de 17 de março de 2020, pela qual o Ministério da Educação determinou a substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas remotas enquanto durasse a pandemia da COVID-19, todavia, tal normativa ficou longe de contemplar as demandas e inquietações dos/as docentes, que se viram diante de um novo e desafiador cenário de atuação.

Diante da gravidade da situação e da consequente suspensão das atividades presenciais nas escolas, foram editadas diversas normativas com o intuito de orientar a organização do trabalho escolar durante a pandemia da COVID-19. Um exemplo é o Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020, que definiu "Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia". Novamente, essas medidas, ainda que buscando apresentar diretrizes para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, não foram capazes de sanar todas as dúvidas enfrentadas pelos/as gestores/as e docentes diante do insípido contexto em formação.

Posteriormente, a Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Essa lei dispensou as instituições da obrigatoriedade de cumprir o mínimo de dias letivos, desde que observados determinados critérios. Dessa forma, embora as instituições tenham sido dispensadas do cumprimento do mínimo de dias letivos, foram obrigadas a encontrar estratégias para comprimir a carga horária e os conteúdos em seus calendários. Isso implicou maior responsabilidade e sobrecarga de trabalho para o corpo docente, que precisou se adequar e dar conta do planejamento e da apresentação das aulas e atividades com o uso de recursos digitais, conforme a norma.

O governo do estado do Maranhão, assim como outras autoridades estaduais, promulgou uma série de normativas aplicáveis à sua jurisdição, visando a orientar a organização do trabalho escolar durante a pandemia da COVID-19. A primeira suspensão das aulas presenciais no estado ocorreu por meio do Decreto n. 35.662, de 16 de março de 2020, que determinou o fechamento por 15 (quinze) dias das instituições de ensino das redes estadual, municipal e privada, bem como das instituições de ensino superior públicas e privadas.

Autores/as como Pereira (2022) e Gomes *et al.* (2022) destacam que a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial impôs aos/às docentes a necessidade de se adaptarem a um novo contexto, com o qual não estavam familiarizados, exigindo deles o desenvolvimento de novas habilidades e competências relacionadas ao uso de tecnologias digitais e à reelaboração de suas práticas pedagógicas.

Tal demanda, ainda que necessária diante da situação de crise sanitária, revelou-se um fator adicional de tensão e sobrecarga para os/as professores/as, que se viram obrigados/as a lidar com uma série de desafios em um curto espaço de tempo. Além disso, de acordo com estudos como os de Troitinho *et al.* (2021) e Pinho (2021), com a transferência do trabalho para o ambiente da casa do/a docente, houve sobreposição de tarefas com as atividades domésticas e familiares, gerando sérias consequências à saúde dos/as professores/as.

Os entraves para acesso à internet e a equipamentos tecnológicos adequados, por parte de muitos/as estudantes e professores/as, igualmente representaram um grande desafio para a efetividade do ensino remoto emergencial. Ademais, a falta de preparo de professores para atuar em ambiente virtual e a dificuldade em lidar com as novas ferramentas tecnológicas impactaram diretamente na qualidade do ensino oferecido, segundo Gomes *et al.* (2022).

A literatura consultada aponta que o uso de plataformas de videoconferência, aplicativos de mensagens, redes sociais e outros recursos educacionais digitais se tornou comum durante o ensino remoto emergencial. No entanto, a efetividade dessas ferramentas dependeu de fatores como a qualidade da conexão com a internet, a disponibilidade de equipamentos e o nível de familiaridade dos usuários com a tecnologia, como destacam Bernardo, Maia e Bridi (2020, p. 34-35):

[...] no cenário da pandemia, e tendo que realizar o trabalho de forma remota, com o uso de computadores, suas tarefas foram multiplicadas, pois além de preparar, tinham que gravar – algumas vezes em mais de uma modalidade (vídeo, *podcast*) –, postar na plataforma eleita, preparar atividades assíncronas, corrigir as atividades, devolvê-las, dentre outras. O aprendizado de uso de diferentes plataformas digitais também pode ter contribuído para um trabalho intensificado. Entretanto, o que foi comum, dos depoimentos em geral, foram as demandas a qualquer tempo e pelos diversos meios, seja por *e-mail*, por aplicativos de mensagens e até mesmo via redes sociais. A dificuldade da desconexão é outro ponto convergente entre os entrevistados.

Nesse sentido, corroboram Santana, Barbosa e Máximo (2022, p. 14, grifo das autoras):

No contexto da experiência dos(as) professores(as), o real torna-se ainda mais desafiador, diante da necessidade de domínio das tecnologias para a transmissão das aulas. Os acontecimentos inesperados, as anomalias no funcionamento tomaram forma no computador, na internet, na tecnologia necessária para o exercício do *saber-fazer* do trabalho, o que demandou novas habilidades e conhecimento técnico [...].

Em suma, o ensino remoto emergencial, apesar de ter garantido a continuidade da educação em um momento crítico, apresentou limitações e desafios significativos. As experiências e aprendizados adquiridos durante a pandemia devem (ou deveriam) servir de base para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação, com vistas à garantia de uma educação de qualidade para todos/as, independentemente do contexto.

Bernardo, Maia e Bridi (2020, p. 33), objetivando analisar as condições gerais de trabalho, o perfil, as características e as dificuldades enfrentadas na modalidade de trabalho remoto na pandemia, destacaram ainda em sua pesquisa que:

Para os professores, o isolamento social tornou-se o nó górdio das relações que permeiam o ambiente educacional, tanto em relação às trocas com os colegas de área, quanto nas aulas, seja na modalidade síncrona ou assíncrona, pois trata-se de um contexto de individualização extrema, onde cada um está atrás de sua “máquina” exaurido com suas inúmeras atividades. Outra questão são as jornadas excessivas em função da quantidade de trabalho existente neste período e sobretudo, tendo como pano de fundo prazos curtos e imediatos da realização destas atividades.

Para mais, os/as docentes enfrentaram a necessidade urgente de aprender a lidar e buscar formas de como utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação. Isso incluía planejar aulas e atividades síncronas e assíncronas, preparar recursos didáticos e ministrar aulas virtuais, dominar linguagens e plataformas adotadas para o ensino remoto, realizar teleconferências e videoconferências, e participar de ambientes virtuais como *chats*, *lives*, *webinários*, *podcasts* e *meetings*, o que se revelou um desafio adicional e significativo aos/as docentes, pois, em muitos casos, não contavam com a preparação adequada em sua formação inicial ou continuada, nem com o suporte institucional e as condições ideais para enfrentar essa situação de forma eficaz e com menor sobrecarga.

Ao traçar um breve diagnóstico da educação básica no contexto da pandemia com base nos estudos usados em sua fundamentação, o Parecer CNE/CP n. 11/2020, constatou que somente 39% das redes de ensino estavam oferecendo formação para as atividades não presenciais, ratificando outro dado, que 83% dos/as docentes não se sentiam preparados para enfrentar o ensino virtual (Brasil, 2020).

A adaptação a essa nova realidade, marcada pela incerteza e por intensas demandas, gerou um processo tenso e desafiador para os/as professores/as, que

precisaram se ajustar a uma nova forma de ensinar e aprender ocasionando, com isso, a presença de estressores.

Sobre a importância de uma formação continuada mais coerente com atuais mudanças e suas implicações no trabalho docente, assim se posicionam Nunes e Oliveira (2017, p. 67), afirmando que,

Se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea.

Desse modo, dos esforços empreendidos aos adoececeres acometidos, os resultados indicam que, se em tempos “normais”, as condições precárias já se manifestavam, o então cenário epidemiológico só as agravou.

Oliveira (2020, p. 21), analisando as fragilidades evidenciadas pela pandemia em relação ao trabalho docente, chama a atenção para variáveis além da objetividade do local de trabalho em si: “A carreira e a remuneração, bem como as possibilidades de formação inicial e contínua, também são fatores importantes que devem ser considerados. A relevância desses fatores ficou ainda mais evidente na situação de pandemia [...]”, do que podemos inferir que, entender as implicações de um trabalho que precisou se ressignificar / reinventar, vai além do que está visível.

Ainda destaca Oliveira (2020, p. 34):

Essa realidade inteiramente nova para os docentes, mas também para os gestores educacionais, revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho. Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, tablets, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho.

Pesquisa desenvolvida pelo GESTRADO/UFGM (2020), voltada para a educação básica nas redes públicas de ensino e que culminou na elaboração do “Relatório sobre Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, trouxe como um dos resultados que o desafio imposto com relação às novas tecnologias e aulas remotas gerou tensões e angústias aos/às docentes.

A isso se associa o fato de a sala de aula ter se apropriado de uma dependência da própria casa do/a docente, onde, muitas vezes, sozinho/a, precisava lidar com seus medos, ansiedades, inseguranças e despreparo para usar as

tecnologias que, de repente, deveriam ser dominadas. Nesse sentido, Souza *et al.* (2021, p. 6) afirmam que:

[...] Docentes percebem-se expostos a um público distinto do grupo de alunos ao qual estavam acostumados a ministrar aulas, na medida que as videoaulas são vistas também pelos pais ou responsáveis, podendo ainda ser compartilhada para um público difuso e anônimo. O lugar que antes era ocupado pela proximidade pedagógica que envolve a relação professor-aluno, da qual a socialização, o corpo, o movimento, o olhar estão presentes e a serviço do processo formativo, cedeu espaço para um encontro virtual, limitado e isolado, com a implantação das aulas remotas, podendo gerar insatisfação, tristeza e ansiedade entre o(a)s professore(a)s.

Embora esses autores se refiram às escolas da rede privada, tal situação, porém, não ficou restrita a essa rede. Igualmente se estendeu às escolas da rede pública de ensino no Brasil, em todos os seus níveis, quiçá em condições objetivas muitos mais preocupantes e degradantes em razão das desigualdades que caracterizam as diferentes realidades no país e da precariedade com que muitos desses estabelecimentos funcionam, o que pode ter ocasionado maior responsabilidade e sobrecarga de trabalho aos/às profissionais que ali desenvolvem seu trabalho.

Entendemos, assim, que esse misto de exigências, imposições e contradições, associadas às condições de trabalho, podem se refletir no trabalho docente em aspectos como o adoecimento e que esses fatores que o permeiam se apresentam tanto na rede pública, como na rede privada. Essa observação encontra respaldo no estudo desenvolvido por Santana, Barbosa e Máximo (2022), que buscaram analisar a relação entre saúde e trabalho de professores da rede estadual de ensino da Paraíba na modalidade à distância, do qual participaram 663 professores de todos os níveis de ensino da rede estadual e cujos dados foram analisados à luz da Psicodinâmica do trabalho. Quanto aos problemas de saúde relacionados ao trabalho no contexto da pandemia, os resultados são, entre outros tipos de adoecimento:

[...] stress (69,8%), ansiedade (63,7%), dores de cabeça (55,4%), problemas de sono (52,7%), irritabilidade (47,9%), problemas de visão (42,6%), problemas musculares e das articulações (42%), problemas da coluna vertebral (39%), mudanças bruscas de humor ou alterações de comportamento (33,7%) e problemas ligados ao sistema nervoso (33,5%) [...] problemas de voz (31,1%), problemas respiratórios (17,7%), depressão (15%), varizes (13,1%) e problemas de audição (9,7%) (Santana; Barbosa; Máximo, 2022, p.19).

Pereira e Ramos (2023, p. 16) confirmam esses dados com uma revisão integrativa sobre a saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19, destacando nos resultados que:

[...] os professores têm sofrido mentalmente com problemas como Burnout, ansiedade, estresse, depressão, angústia, e, fisicamente, por disfunções musculoesqueléticas, desconforto físico. [...] as condições de trabalho são marcadas por intensificação da sobrecarga laboral e precarização do trabalho docente.

Destarte, podemos verificar preocupantes implicações em relação à saúde física, mental e emocional dos/as docentes durante a pandemia, muito em razão dos esforços medrados na transição de um formato de ensino para outro e para dar conta de um trabalho que, mais do que intenso, sobretudo se revelou desconhecido.

Considerando a pandemia como um evento mundial, que atingiu globalmente a todos/as os/as docentes, como demais profissionais de todas as áreas, as implicações não ficaram restritas a determinadas fronteiras. Nesse sentido, estudos realizados em outros países ratificam os achados locais.

Assim, os resultados em relação às implicações advindas desse período apontam para a presença de estressores no processo de transição e adoção do ERE, com evidência de sobrecarga de trabalho, formação insuficiente para lidar com essas novas exigências, além de situações de adoecimento, que vão desde o estresse, ansiedade patológica, depressão até problemas de voz e osteomusculares.

Sintomas relacionados ao estresse, depressão e ansiedade foram identificados como de alta incidência em um universo de 1.633 docentes de vários níveis de ensino na Espanha, durante o período pandêmico, segundo a pesquisa de Santamaría *et al.* (2021), para a qual as autoras utilizaram a versão espanhola da Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse-21 (DASS-21), indicando a importância que necessita ser dada à saúde mental docente.

Já um estudo desenvolvido na Grécia por Stachteas e Stachteas (2020), com professores do ensino médio, em que os autores investigaram efeitos psicológicos da pandemia em docentes do ensino secundário, evidenciou que 34% dos educadores abordados se sentiram ansiosos ou muito ansiosos e 8% confirmaram sentir emoções depressivas de maior gravidade no decorrer das suas atividades durante a pandemia.

Observamos, a partir dos estudos realizados, o quão essa realidade tracejada e mal esculpida pela pandemia da Covid-19 agravou e evidenciou como ainda mais precárias as condições presentes nas bases de desigualdades e sofrimentos decorrentes, e como se configurou tenso e intenso esse processo de migração entre formas de ensinar e aprender, o que acarretou esforços sobre-humanos de ordem física, mental, emocional e cognitiva para a adaptação pessoal e profissional dos/as docentes, trazendo mais implicações à sua saúde.

3.2.3 Perfil de adoecimento docente: um breviário dos sinais de alerta

No canteiro de obras, sobre um pequeno amontoado de tijolos, senta o pedreiro exausto, suores frios lhe rasgam o rosto, mãos trêmulas e em bolhas, coluna travada, dores do peso de um trabalho braçal pouco reconhecido, pouco valorizado, menos remunerado. Na sala de aula um/a professor/a também exaurido/a, extenuado/a, depois de turnos consecutivos de trabalho, recolhe as tarefas que precisará fazer em casa nos poucos momentos que teria para descanso, dores de um trabalho também pouco valorizado, pouco remunerado, de um trabalho que vem se reconfigurando ao longo do tempo.

Ficou claro observar no âmbito das publicações mais atuais apresentadas anteriormente as convergências dos resultados e discussões em relação às demandas ocasionadas pelo processo de reconfiguração do trabalho docente, decorrente do conjunto das reformas neoliberais da educação e implantação de novas políticas educacionais (e que foram, de alguma forma, agravadas pelo recente período pandêmico), e o quão esse processo tem impactado na saúde dos/as professores/as.

Adotando como base os/as autores/as consultados/as, sintetizamos aqui os principais sinais de alerta que caracterizam o perfil atual do adoecimento docente; a análise empreendida revela uma problemática longe de ser individual, que emerge da interação complexa entre as demandas da profissão, as condições de trabalho e o contexto social em que os/as professores/as estão inseridos/as.

Ao mapear os sintomas e sinais de alerta, percebemos sua confluência para um cenário muito preocupante. De modo geral, as pesquisas apontam que os sintomas mais comuns indicam a predominância de:

- *Doenças Mentais*: de acordo com os estudos de Pereira e Ramos (2023); Penteado e Souza Neto (2019); Silva *et al* (2023), Silva e Fischer (2021); Troitinho *et al.* (2021); Moura *et al.* (2019); Luz *et al.* (2019); Carlotto e Câmara (2019) e outros/as, os/as docentes estão altamente suscetíveis a desenvolver problemas de saúde mental, com destaques para transtornos relacionados a trauma e estressores, ansiedade patológica, transtornos de humor, com ênfase em depressão e Síndrome de *Burnout*.

Se considerarmos o DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023) podemos abstrair a gravidade dessa situação a partir de dois prismas: a) levando em

conta a perspectiva de “Conceitos Culturais de Sofrimento” e b) atentando ao conceito médico referenciado.

Nesse sentido, para o primeiro prisma (ou perspectiva), precisamos entender que:

O termo *conceitos culturais de sofrimento* refere-se às formas como os indivíduos vivenciam, entendem e comunicam sofrimento, problemas comportamentais ou emoções e pensamentos perturbadores. Três tipos principais de conceitos culturais de sofrimento podem ser distinguidos. O *idioma cultural de sofrimento* refere-se às formas de expressar sofrimento que podem não envolver síndromes ou sintomas específicos, mas que proporcionam formas coletivas e compartilhadas de experimentar e falar sobre preocupações pessoais ou sociais. Por exemplo, a conversa rotineira sobre “nervos” ou “depressão” pode se referir a formas amplamente variadas de sofrimento sem se enquadrar em um conjunto distinto de sintomas, síndrome ou transtorno. *Explicações culturais* ou causas percebidas são rótulos, atribuições ou características de um modelo explicativo que indicam um significado ou etiologia culturalmente reconhecida para sintomas, doença ou sofrimento. *Síndromes culturais* são grupos de sintomas e atribuições que tendem a ocorrer de forma concomitante entre indivíduos em grupos, comunidades ou contextos culturais específicos e que são reconhecidos localmente como padrões coerentes de experiência (DSM-5-TR, 2023, p. 1.110).

Assim sendo, não obstante termos coletados diversas outras sintomatologias ou formas de explicação aderentes a tais patologias no âmbito dos estudos, podemos resumi-las da seguinte forma:

- Estresse: embora o DSM-5-TR (2023) não reconheça o estresse como um transtorno mental específico, reconhece que eventos estressores podem atuar como fatores precipitantes ou mantenedores de diversos transtornos mentais, manifestado por meio de irritabilidade, ansiedade, dificuldade de concentração, dores musculares, fadiga e distúrbios do sono. A sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados, a indisciplina em sala de aula e as precárias condições de trabalho são apontadas como os principais fatores de risco;
- Ansiedade patológica: caracterizada por preocupação excessiva, medo constante, inquietação, dificuldade de relaxar e sintomas físicos como taquicardia, sudorese e falta de ar. Diferentemente da ansiedade saudável, a patológica exige a presença de sofrimento intenso e perda funcional significativa. A exigência por produtividade, a instabilidade profissional, avaliações e a necessidade de lidar com um grande número de alunos/as contribuem para o desenvolvimento do transtorno;

- Depressão: manifestada por tristeza profunda, perda de interesse, falta de energia, alterações no apetite e no sono, dificuldade de concentração, sentimento de culpa e de inutilidade e pensamentos negativos, incluindo morte e ideação suicida. A desvalorização profissional, a frustração, a exaustão emocional e a falta de reconhecimento são fatores de risco importantes;
- Síndrome de *Burnout*: um estado de esgotamento físico, emocional e mental, caracterizado por exaustão, despersonalização e redução da realização profissional; docentes com esses sintomas frequentemente se sentem emocionalmente esgotados, distantes dos/as alunos/as e desmotivados/as com o trabalho. Contudo, diferentemente da depressão, ansiedade e dos transtornos relacionados a estressores, a Síndrome de Burnout não constitui diagnóstico formal no DSM-5-TR, sendo atualmente classificada pela CID-11 como fenômeno ocupacional relacionado ao trabalho.

Ao evocarmos o segundo prisma (ou perspectiva), a partir do conceito médico referenciado, veremos que:

- sobre a menção ao estresse:

Os transtornos relacionados a trauma e a estressores incluem transtornos nos quais a exposição a um evento traumático ou estressante está listada explicitamente como um critério diagnóstico. Entre eles estão o transtorno de apego reativo, o transtorno de interação social desinibida, o transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), o transtorno de estresse agudo, **os transtornos de adaptação** e o transtorno do luto prolongado. [...] O sofrimento psicológico subsequente à exposição a um evento traumático ou estressante é bastante variável. Em alguns casos, os sintomas podem ser bem entendidos em um contexto de ansiedade ou medo. (DSM-5-TR, 2023, p. 469, grifo nosso).

- sobre a menção à depressão:

Os transtornos depressivos incluem transtorno disruptivo da desregulação do humor, transtorno depressivo maior (incluindo episódio depressivo maior), transtorno depressivo persistente, transtorno disfórico pré-menstrual, transtorno depressivo induzido por substância/medicamento, transtorno depressivo devido a outra condição médica, outro transtorno depressivo especificado e transtorno depressivo não especificado. A característica comum desses transtornos é a presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade de funcionamento do indivíduo (p. ex., mudanças somáticas e cognitivas no transtorno depressivo maior e no transtorno depressivo persistente). O que difere entre eles são os aspectos de duração, momento ou etiologia presumida (DSM-5-TR, 2023, p. 315).

- sobre a menção à ansiedade patológica:

Os transtornos de ansiedade incluem transtornos que compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações

comportamentais relacionados. *Medo* é a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida, enquanto *ansiedade* é a antecipação de ameaça futura. Obviamente, esses dois estados se sobrepõem, mas também se diferenciam, com o medo sendo com mais frequência associado a períodos de excitabilidade autonômica aumentada, necessária para luta ou fuga, pensamentos de perigo imediato e comportamentos de fuga, e a ansiedade sendo mais frequentemente associada a tensão muscular e vigilância em preparação para perigo futuro e comportamentos de cautela ou esquiva. Às vezes, o nível de medo ou ansiedade é reduzido por comportamentos constantes de esquiva. Os *ataques de pânico* se destacam dentro dos transtornos de ansiedade como um tipo particular de resposta ao medo. Os ataques de pânico não se limitam aos transtornos de ansiedade, mas também podem ser vistos em outros transtornos mentais (DSM-5-TR, 2023, p. 365).

- sobre a menção à Síndrome de *Burnout*:

Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros (Ministério da Saúde, 2026).

Recorrer ao DSM-5-TR (2023) e ao MS (2025), ainda que de forma breve, se justifica em razão da necessidade de mostrar a gravidade que permeia a situação e de chamar a atenção para o quão o adoecimento ou sofrimento docente podem ter escondidos ou disfarçados em si muitos outros fatores que as pesquisas ainda não conseguiram dar conta, embora os esforços tenham sido contínuos

Exemplo desses esforços estão em Santana, Barbosa e Máximo (2022, p. 19), ao destacarem situações de stress em 69,8% dos professores pesquisados, ansiedade em 63,7%, dores de cabeça em 55,4%, problemas de sono em 52,7%, irritabilidade em 47,9%, mudanças bruscas de humor ou alterações de comportamento em 33,7% e problemas ligados ao sistema nervoso em 33,5% da sua amostra, ratificando a atenção que deve ser dada à problemática.

Outros adoecimentos importantes integram os sinais de alerta identificados:

- *Doenças Distúrbios musculoesqueléticos (DME) e Transtornos vocais - fadiga vocal, rouquidão e disfonia*: Barbosa *et al* (2023); Luz *et al.* (2019); Santana, Barbosa e Máximo (2022) e outros/as, alertam sobre:
 - DME - lesões ou disfunções de caráter inflamatório ou degenerativo, que atingem tendões, ligamentos, músculos e articulações em diferentes segmentos corporais: “[...] entre os 6.510 professores participantes (63,2% do sexo feminino), a prevalência de afastamento por distúrbios

musculoesqueléticos foi de 14,7%, sendo 16,5% para o sexo feminino e 11,7% para o masculino” (Barbosa *et al.*, 2023, p.1);

- Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 7) destacam: “Com relação aos agravos vocais, a revisão da literatura destacou elevada prevalência média de alterações vocais em professores, entre 20 a 50%, chegando a 80%, e, na população geral, variou entre 6 a 15%, demonstrando excesso de frequência de 14 a 35%. Os sintomas mais comuns foram rouquidão, fadiga vocal e garganta seca”.
- Santana, Barbosa e Máximo (2022, p. 19) encontraram problemas de visão em 42,6% da sua amostra, problemas musculares e das articulações em 42% e problemas da coluna vertebral em 39%.
- Pereira e Ramos (2023, p. 16) afirmam que “[...] os professores têm sofrido [...] fisicamente, por disfunções musculoesqueléticas, desconforto físico”.

Importa esclarecer que não fez parte do escopo desta pesquisa coletar dados relacionados aos adoecimentos e suas sintomatologias diretamente dos participantes que com ela contribuíram, as análises e inferências ocorreram a partir da literatura consultada, e nem pretendemos imprimir algum viés médico ao trabalho, as diligências aqui empreendidas ganham *status* de tentativas de sublevar os sinais de alerta que podem evidenciar a emergência que circunda o objeto investigado.

Assim como, embora também não se constituindo objetivo deste estudo essa discussão (mas dela não podendo nos afastar), a partir da literatura consultada e desse breviário tornou-se possível inferir que os impactos na qualidade da educação podem se apresentar sob múltiplos aspectos, entre os quais consideramos importante salientar, ainda que sem os necessários aprofundamentos, os *afastamentos (absenteísmo) e licenças médicas*, que comprometem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, acarretam sobrecarga para os/as demais professores/as, implicam em prejuízo para o desenvolvimento dos/as alunos/as e geram acréscimo nos gastos públicos com saúde; *redução/déficit da qualidade do ensino*, considerando que professores/as adoecidos/as apresentam maior dificuldade para planejar suas aulas, integrar os/as alunos/as, preservar o ambiente de aprendizagem propício, avaliar de forma justa, estar motivado e dedicar tempo para o desenvolvimento profissional; *evasão (fuga) profissional*, na medida em que a frustração, o estresse, o desgaste e a falta de perspectivas resultam em abandono da carreira por muitos/as professores/as, o que culmina em perda de profissionais qualificados/as, problemas

para suprir a demanda por docentes e maior decadência em relação à qualidade da educação.

Nesse sentido, cabe a reflexão de Assunção e Oliveira (2009) ao afirmarem que:

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. (Assunção; Oliveira, 2009, p. 367).

Esses são, portanto, aspectos que sinalizam para futuras pesquisas, por depreendermos que o adoecimento docente é um problema complexo e plurifacetado, com graves consequências para os/as professores/as e para a educação.

A análise empreendida nessa seção revela a urgência em se discutir e enfrentar essa problemática por meio de ações conjuntas entre governos, instituições de educação, comunidade escolar e associações de classe. A compreensão de como tal questão se encontra no âmbito das políticas e currículos de formação inicial nos parece um dos movimentos necessários para o fortalecimento dessa discussão e oferta de subsídios à revisão do processo formativo docente.

4 PILARES DA CONSTRUÇÃO - POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DOCENTE: das concepções às normativas¹⁶

Uma preocupação inicial do pedreiro, após a limpeza e planificação do terreno, é a instalação das fundações ou alicerces, cujas estruturas e profundidades são trabalhadas tendo por base o peso da construção que irão receber, de um pavimento, dois ou cem. Essa definição raramente é feita com a participação do pedreiro, embora sua experiência e conhecimento certamente contribuiriam, todavia, nem sempre considerados válidos. O processo de formação docente tem seus pressupostos igualmente impostos e, de modo similar, é frequentemente elaborado sem a participação da categoria, a exemplo da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, para a qual as entidades conclamam que seja aberta a discussão à participação da sociedade por meio de audiências públicas; esse distanciamento retira a noção de totalidade do processo.

Trazer para o terreno da discussão as políticas curriculares, que são a base para construção dos currículos e, por conseguinte, norteiam o processo de formação docente, imperiosamente nos exige compreender os seus sustentáculos que, nesse caso, traduzem-se em teorias e normativas legais, um caminho necessário e indispensável para investigação do nosso objeto que trata da saúde docente na esfera dessas políticas.

Antes, porém, na tentativa de situar o/a leitor/a, precisamos refletir sobre o que nos conduz à opção por essa investigação no âmbito das ‘políticas curriculares’ e não das ‘políticas educacionais’.

Nesse sentido, buscamos o aporte de Pacheco (2003) que, em sua obra sobre políticas curriculares, traz à tona pressupostos ou referenciais que supõe como basilares ao processo de criação ou feitura curricular, reconhecendo nos professores, alunos e pais, o papel de “atores curriculares” (p. 15), porque decisores políticos, ainda que esse papel seja ignorado na maioria das vezes. Esse reconhecimento se dá em razão de a política curricular ser concebida como um espaço em que as decisões são

¹⁶Algumas discussões que apresentamos nesta seção, devidamente atualizadas, ampliadas e aprofundadas aqui foram, em parte, apresentadas na XI Jornada Internacional de Políticas Públicas (UFMA, 2023), posteriormente publicadas sob o título “A SAÚDE DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: quais os possíveis entrelaçamentos?” no livro de MELO, M. A.; BONFIM, M. N. B.; MORAES, L. C. S. de M. (Orgs.). **Formação, currículo e escola em suas relações múltiplas**. Curitiba: CRV: 2023. P. 31-48 (UFMA/PPGE).

tomadas de forma pública, ou seja, extrapolam os limites da administração institucional.

Assim, Pacheco (2003) nos explica estar implicado no currículo o que identifica como um lado político, no qual posiciona as políticas curriculares e as políticas educacionais; afirma ainda ser necessário discutir, tanto no âmbito das macropolíticas como das micropolíticas, as relações de poder presentes nesse processo de tomada de decisões no contexto curricular.

Valendo-se de autores como Elmore e Sykes (1992 *apud* Pacheco, 2003), o citado autor explica que, formalmente, a política curricular está relacionada à coleção das leis e regulamentos que se referem àquilo que deve ser ensinado nas instituições escolares; por se tratar de uma ação simbólica, representam uma ideologia, ocorrendo a sua efetivação por meio de três mecanismos distintos:

[...] normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola) (Pacheco, 2003, p. 14).

Todavia, para além desse aspecto de normatização, Pacheco (2003) chama a atenção para o fato de que, concretamente, as decisões e a construção das políticas curriculares ocorrem em cenários e perspectivas nos quais estão imbricadas lutas e alianças, expressando-se em ações que excedem a regulação.

Por outro lado, no que concerne às políticas educacionais, Pacheco (2003) afirma não ser possível conceitualizá-la tomando por base duas categorias de análise, estejam elas autônomas ou justapostas, quais sejam: o nível da concepção e o momento da implementação; a transição para a prática ocorre por intermédio de filtros e um dos mais eficientes é justamente a gestão e administração das escolas, que pode definir o que efetivamente contará ou não de fato em uma realidade socialmente construída, daí que “[...] a política educacional não pode ser entendida exclusivamente nos fatos isolados da administração, como a produção e regulação dos textos normativos, mas sim como um sistema e uma cultura” (p. 18).

As discussões de Pacheco (2003) nos ajudam a delimitar as fronteiras do nosso trabalho, percebendo como uma totalidade possível de análise nos limites do que dispomos aquela que se instala nos contornos das políticas curriculares.

Embora não desconheçamos que essas políticas se imbricam e pertençam à silhueta que configura as políticas educacionais, por si mesmas carregam sua própria complexidade, seus meandros, suas contradições, o que supõe movimentos

no sentido de desvendá-los, o que nos ensina a nossa opção teórica-metodológica de base histórico-dialética. Interessa-nos por agora desfiar as suas pontas, identificar os seus nós, extrair das suas entranhas, revirando suas normativas, suas práticas e colhendo dos textos e do dito/não dito dos atores curriculares, como se refere Pacheco (2003), elementos que nos ajudem a compreender a presença/ausência de conhecimentos/conteúdos sobre a saúde docente nesse processo e o seu ‘por quê?’, como Silva (2024) nos alerta.

4.1 As teorias curriculares como fundações conceituais

Para a compreensão das políticas curriculares é preciso partir de algum ponto. No âmbito da nossa pesquisa e para os objetivos aqui tracejados, tomamos as teorias curriculares como se fundações fossem, do ponto de vista conceitual, a ancorar esse entendimento e, por conseguinte, dos currículos dos cursos de formação docente, dos quais também buscaremos apreender a presença de sinais ou atenção sobre a saúde docente. E por que nos arriscamos nesse sentido?

Quando Silva (2024) introduz o seu livro, de pronto nos apresenta a seguinte questão: Teorias do currículo: o que é isto? No percurso que empreende para nos dar uma resposta à sua própria pergunta, Silva (2024) afirma que, o que está por trás de uma teoria do currículo, qualquer que seja ela, é a questão de saber o que deve ser ensinado ou qual conhecimento deve, merece ou precisa fazer parte do currículo, posto que, para esse autor, as teorias do currículo estão intrinsecamente relacionadas a uma questão de identidade:

[...] podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. [...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade [...] (Silva, 2024, p. 15).

É nessa questão, portanto, que o autor distingue as teorias do currículo em Tradicionais, Críticas e Pós-críticas, para as quais a compreensão da realidade passa pelos conceitos que lhe são inerentes. Mas a classificação das teorias do currículo não está apenas em Silva (2024), outros autores demonstraram preocupação com tão complexo tema e, a partir de suas análises, do lugar em que se encontravam e dos contributos teóricos que utilizaram, também as identificaram, a exemplo de Pacheco (1996), que as dispõe como Técnica, Prática e Crítica.

Embora seja de indubitável relevância a discussão das demais teorias curriculares para compreensão dos processos formativos docentes e da concepção de currículo então norteadora da sua organização e prática, colocamos uma ênfase maior naquelas apontadas como teorias críticas pelos autores acima referenciados, que coadunam com a perspectiva crítico-dialética com a qual este trabalho estabelece aproximações, tentando destacar seus elementos fundamentais e uma articulação das mesmas com o favorecimento de uma formação docente que permita ao/à professor/a repertoriar-se de elementos que contribuam não só para a qualidade do seu trabalho como profissional, sobretudo para a sua qualidade de vida.

Tencionamos que essas reflexões sobre as teorias do currículo auxiliem ao necessário conhecimento sobre a conformação dos currículos de formação docente assumidos pelos Cursos de Pedagogia das instituições *lócus* da pesquisa de campo, a partir da nossa tentativa para desvelar como o conteúdo sobre a saúde docente é considerado no seu recinto.

Nesse principiar reflexivo, vamos encontrar em Pacheco (1996) a explicação de que o termo currículo carrega em si uma polissemia em face de que muitas vezes seu uso se dá sem a necessária precisão ou elucidação. O autor esclarece, assim, com a noção de construção social e, a partir da “[...] ideia de interdependência de práticas que se inter-relacionam [...]” (p. 19), que “[...] toda a proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses” (p. 19).

Para Pacheco (1996, p. 20), “[...] o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”, estando na relação ‘currículo – sociedade (valores) – concepções (homem, mundo e informação)’ a base necessária à sua compreensão como objeto de estudo, e que pensar o currículo supõe um intrincado vínculo entre ele, a sociedade e as concepções de homem e mundo.

Apresentando importantes discussões sobre o papel das teorias curriculares, Pacheco (1996) caracteriza-as em três tipos: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica. Para esse autor, a *teoria técnica*, ainda muito presente na atualidade, determina o currículo como um produto pré-definido, uma sequência de experiências de aprendizagem planejadas pela escola. Nessa visão, o currículo se resume a conteúdos e programas disciplinares, organizados com base em alunos, objetivos e conteúdos pré-estabelecidos.

Em contraste, a *teoria prática* entende o currículo como um processo, uma prática resultante da interação entre especialistas e professores, considerando as condições reais de aplicação. A ênfase está na interpretação e negociação do currículo, que pode ser adaptado a diferentes contextos. A interpretação negociada valoriza a atividade prática e considera os alunos como sujeitos centrais do processo (Pacheco, 1996).

Com relação à *teoria crítica*, o referido autor destaca seu distanciamento dos conceitos preconizados pelas teorias técnica e prática e sua inclusão em uma concepção emancipadora de currículo, por este resultar dos professores em conjunto e dotados de consciência crítica, além de identificar, no âmbito dessa teoria, como termos conceituais, “currículo como práxis e currículo como acção argumentativa” (Pacheco, 1996, p. 40).

Convém destacar que Pacheco (1996) se refere à teoria crítica como inerente a uma concepção emancipadora de currículo, instituindo uma proximidade com o conceito de currículo como práxis, o que a distancia das teorias anteriores. Segundo o mencionado autor, o que nos deixa então a teoria crítica? Um dos seus principais legados está no que nos oferta, como explica:

O que esta teoria oferece são visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares (Pacheco, 1996, p. 40).

Além disso, esse autor nos deixa também o conceito de práxis compreendido pela ação e reflexão e a rejeição que apresenta a “[...] uma prática curricular determinada e especificada em objectivos” (p. 42).

Importante ainda como pressuposto dessa teoria em Pacheco (1996) é a liberdade que oferece, tanto aos professores quanto aos alunos, para a negociação e determinação dos conteúdos curriculares, em uma perspectiva de organização escolar voltada para a aprendizagem reflexiva, ou seja, as indagações que o autor faz sobre o currículo concedem um novo rumo à sua compreensão.

Por outro lado, Silva (2024, p. 150), ao inclinar sua percepção para esse mundo complexo instituído como currículo e, ao substantivá-lo como “[...] lugar, espaço, território [...]”, provoca-nos a pensar o currículo a partir do que nos oferece. Se, para o autor, as teorias de natureza tradicional vão se concentrar em conceitos como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, em uma visão mais conservadora de educação,

de alguma forma aliada aos interesses do capital, de outro modo “[...] as teorias críticas do currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva” (Silva, 2024, p. 17).

Nesse percurso, Silva (2024) também ressalta o quão as teorias pós-críticas podem contribuir para a desconstrução da visão que nutrimos acerca do currículo. É, pois, com o surgimento das teorias críticas e pós-críticas que ocorre uma reviravolta na percepção até então dominante que se tinha do currículo, uma necessária ressignificação desvelada por Silva (2024, p. 150):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] no currículo se forja nossa identidade.

Essa concepção de currículo em Silva (2024) contribui para a compreensão do que ele ressalta como a separação fundamental entre as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas. Segundo esse autor, tal separação dá-se, justamente, em relação à noção de poder, a partir da argumentação das teorias críticas e pós-críticas de que não existe neutralidade ou desinteresse, como advogam as tradicionais e, ainda, pela preocupação que as primeiras manifestam com a articulação entre saber, identidade e poder, para tanto admitindo como pergunta essencial o “por que?”.

Lopes e Macedo (2022), sobre as teorias de currículo e na pretensão, entre outras, de mostrar como elas próprias (as autoras) foram construindo sentidos para o currículo e de oferecer ao leitor um percurso com o qual ele mesmo possa dialogar e construir outros sentidos, concedem-nos sua leitura acerca das diferentes teorizações e dos autores que debatem sobre o currículo.

Entre outros elementos, abordam acerca do significado do conhecimento em quatro vertentes do campo curricular, dentre as quais a perspectiva crítica que, de acordo com as citadas autoras, “[...] de forma muito mais contundente problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado o *que conta como conhecimento escolar*” (p. 77, grifo das autoras), o que revela que este não pode ser visto como de base neutra, corroborando as discussões de Silva (2024).

Destacando a importância dos conceitos que as teorias trazem em si, sem os quais não poderíamos elucidar alguns determinantes, Silva (2024) afirma que, no caso das teorias críticas, como tais conceitos se deslocam do pedagógico para a ideologia e poder, implicam a possibilidade de uma nova perspectiva de ver a

educação. Assim, esses conceitos foram identificados pelo autor como: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (Silva, 2024, p. 17).

Para Silva (2024), portanto, as teorias tradicionais viram-se abaladas em face do surgimento das teorias críticas, pela inversão que estas provocaram nos fundamentos daquelas, uma vez que é com o advento dessas teorias que a inocência com que víamos o currículo se exaure, dissipa, e isso se enuncia com mais firmeza particularmente na década de sessenta, berço de intensos movimentos que se contrapunham aos pressupostos tradicionalistas, a exemplo daqueles mais centrados nas questões pertinentes ao currículo propriamente, como o movimento de reconceptualização (Estados Unidos) e a Nova Sociologia da Educação (Inglaterra), além dos movimentos que propunham teorizações mais gerais sobre a educação, como A Reprodução e Teoria da Escola Capitalista (França) e a Pedagogia Libertadora (Brasil).

Enquanto as teorias tradicionais se caracterizam como de aceitação e adaptação e concentram suas atenções mais nas questões de cunho técnico, as críticas desconfiam e questionam, atribuindo ao *status quo* o porquê das desigualdades e injustiças sociais, principalmente porque, “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*” (Silva, 2024, p. 30, grifos do autor).

O mencionado autor demarca, cronologicamente, o surgimento dessas teorias identificando como precursores os trabalhos de Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Bowles e Gintis, Pinar e Grumet e Michael Apple. Também ganha notória relevância na configuração desse campo os estudos de Henry Giroux por, de acordo com o autor, sua forte contribuição para o delineamento da teorização crítica sobre currículo.

Em suas análises acerca dessas teorizações, Lopes e Macedo (2022) destacam que, no Brasil, as teorias de cunho marxista exerceram um forte impacto, no entanto, enfatizam que tais teorias estão muito mais voltadas à crítica aos modelos científicos de currículo e de planejamento curricular do que para propostas de como, efetivamente, desenvolver currículos. Todavia, no âmbito dessa vertente encontram,

entre os autores adeptos, muitos que revelam nos seus trabalhos formas opostas a esse modo, e uma das principais referências a esses trabalhos, de acordo com essas autoras, está em Paulo Freire, pois, na percepção delas,

[...] Freire propõe que as contradições básicas das situações concretas vividas por professores e alunos estejam no centro do currículo. Encontrá-las é, pois, tarefa que só pode ser desenvolvida por ambos em um planejamento participativo, única opção pela qual o mundo cultural do aluno pode ser respeitado (Lopes; Macedo, 2022, p. 64).

Um dos contributos das teorias críticas que Silva (2024) considera inegável é o que se refere à análise que apresentaram, principalmente aquelas de vertente marxista, dos mecanismos de dominação de classe com base na exploração econômica, mecanismos que, ao contrário de desaparecerem, acentuaram-se de modo implacável, embora as teorias pós-críticas tenham trazido elementos novos e até questionado alguns das teorias críticas. Para esse autor, contudo, há um aspecto que não podemos descurar:

As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (Silva, 2024, p. 147).

Ainda em relação às teorias críticas, o referido autor ressalta em suas análises o entendimento que tais teorias nos permitiram sobre o currículo como espaço de poder, como um instrumento reprodutor da ideologia capitalista por meio de si mesmo, sobretudo por ser um território político, posto ter sido “[...] com as teorias críticas que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social. [...] Ele é o resultado de um processo histórico” (Silva, 2024, p. 148), o que permitiu uma maior nitidez à forma que o currículo era visto e o seu lugar na educação.

Esse movimento feito por Silva (2024) para explicar os pressupostos presentes nas teorias curriculares nos conduz a pensar o quão esses conceitos podem delinear as identidades adotadas no contexto dos processos formativos docentes, as opções e decisões tomadas sobre os conteúdos que são ou poderiam ser considerados e o(s) porquê(s), o perfil do/a professor/a e para qual realidade, pressupostos que estão na base dessas opções e decisões.

No esboçar desse nosso caminho reflexivo a respeito das diferentes formulações conceituais sobre o currículo e, ao nos questionarmos acerca do estado em que se encontra o conteúdo *saúde docente* na formação inicial dos/as professores/as, havemos de considerar o quão relevante nesse processo está a

construção de uma concepção de mundo, recorrendo às contribuições de Duarte (2021, p. 103) para esse entendimento, ao dizer que:

O desenvolvimento da concepção de mundo depara-se, inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua inserção na luta de classes e, portanto, na luta ideológica.

Assim, os questionamentos, as análises e as perspectivas que os referidos autores manifestam constituem um vultoso caminho para o desvelamento dessa complexa trama que se chama currículo, além do que, seus aportes nos ajudarão a ponderar que no contexto das práticas docentes estão implicadas múltiplas situações em suas diferentes especificidades que podem resultar em ocorrências que afetam a saúde docente, a exemplo daquelas apresentadas por Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 7), ao constatarem a alta incidência de situações de adoecimento correlacionadas ao sofrimento psíquico, aos transtornos mentais e comportamentais e aos distúrbios musculoesqueléticos, além dos vocais.

Tal cenário exige, para além da compreensão das suas consequências pelos/as professores/as, também a sua participação como pessoa e coletivo para o necessário confronto e reversão daquilo que lhes fere, o que indubitavelmente passa (ou deveria) pelo seu processo formativo inicial (daí a concepção de currículo envolvida), pela percepção de mundo na qual subsidiam sua atuação e pela necessidade de elucidar os pontos obscuros que nem sempre as opções e decisões tomadas além das suas alçadas lhes permitem acessar.

Algumas indagações se nos foram impondo no percurso dessas discussões, por exemplo: de que modo as reflexões propostas por essas teorias críticas, seja na visão de Silva (2024) ou na de Pacheco (1996), podem nos auxiliar na compreensão dos elementos presentes nos currículos de formação docente?

De início, arriscamos resgatar que temos vivenciado uma série de transformações ocasionadas, principalmente, pela inserção de novos valores e paradigmas de organização econômica e social, em função de um novo modo de acumulação do capital, realidade que se introjeta e contamina as instituições educacionais, inclusive aquelas que são formadoras dos/as profissionais da educação, como os/as docentes.

Essas mudanças, como vimos em seção anterior, sinalizam para uma redefinição do trabalho docente ao ampliar o espaço do/a professor/a, a sala de aula, para a organização e gestão da escola, atribuindo-lhe participação e dedicação nas

mais diversas áreas do trabalho escolar, ampliação legitimada pelas normativas legais, como veremos na próxima seção.

Assim, diante da imposição de tantas exigências, e se o currículo pode se comportar como espaço de poder (Silva, 2024), que concepção (ou concepções) de currículo está(ão) presente(s) e tem(têm) orientado o processo de formação dos/as profissionais da educação?

Todavia, é prudente atentar às reflexões de Pacheco (2022), ao afirmar que:

No quadro das teorias curriculares (PACHECO, 2014; PINAR, 2006; SILVA, 2000), poder-se-ia dizer que a formação de professores, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas, abarca não só uma acentuada complexidade teórico-conceitual, mas também uma pluralidade de práticas, não sendo possível destrinçar uma determinada teoria curricular, apenas marcadores discursivos de várias teorias, por exemplo, teoria do racionalismo académico, teoria de instrução, teoria crítica ou pós-crítica (PACHECO, 2014) (Pacheco, 2022, p. 275).

Para entendermos melhor esse cabedal teórico curricular, busquemos então Silva (2024), que afirma que as teorias críticas dissiparam alguma ingenuidade que orientava o entendimento sobre o currículo, a educação. Terá essa inocência retornado ou os mecanismos de poder têm sido tão fortes a ponto de vendar e impedir a descoberta dos muitos outros significados do currículo além daqueles impostos pela lógica que sustenta as mudanças no campo educacional? Há que se ter cuidado com esse perigo, posto que não se desconhece o quão cumpridor de seu papel como repassador de ideologia o currículo ainda assume, na medida em que muitas das ações a serem desenvolvidas vêm em forma de imposição, determinadas por instrumentos construídos muito além dos muros das instituições, cuja participação nem sempre é suficiente para determinar estes e não aqueles conteúdos, estes e não aqueles conhecimentos e “por que?”.

Pacheco (1996) defende que pensar o currículo implica uma inextricável e necessária articulação dele com a sociedade e as concepções de homem e mundo e, no contexto da teoria crítica, este é concebido em uma perspectiva de emancipação e resultado dos professores agrupados e críticos que, como e com os alunos, podem ter liberdade para definir os conteúdos que permearão um processo de formação crítica e delinear a trajetória a ser percorrida.

Pensamos que uma das formas de garantir a qualidade da educação que passa, necessariamente, pela qualidade de vida dos/as professores, sua sanidade física, mental e emocional, é investir na sua formação, mas, uma formação que seja

verdadeiramente crítica, que leve em consideração a atual realidade, o frenesi de avanços em que estamos mergulhados/as, orientada por um currículo que reconheça e ressalte a importância do/a professor/a, pois, só uma formação assim pode garantir o necessário conhecimento das teorias críticas que os/as fará perceber seu real papel na sociedade, que os/as fará desvendar as nuances e formas de poder e como se impõem, sobretudo, possibilitar-lhe-á entender os significados do currículo, o que este representa em seu processo formativo e o que poderá representar em sua prática profissional.

4.2 Uma implantação legitimada: das políticas e normas legais

Da mais simples construção às maravilhas da engenharia e da arquitetura, de qualquer que seja o material a utilizar (taipa, adobe, tijolos, madeira...), todas exigem uma elaboração anterior que dê ao pedreiro os rumos necessários à sua construção, que orientem o seu árduo trabalho, todavia, dificilmente o pedreiro será chamado a participar dessa elaboração e as concepções e os interesses que a sustentarão menos ainda serão com ele discutidos ou compartilhados, sendo reduzido a mero operário executor. Nesse mesmo fosso de exclusão quase sempre o/a professor/a é atirado/a.

Assim também as políticas curriculares necessitam dessa elaboração prévia, seja como aportes teóricos que as sustentam conceitualmente ou como as normativas legais que a configuram (Pacheco, 2003) e regulamentam ou legitimam a sua implantação. No entanto, como veremos, nem sempre as concepções e os interesses que estarão na sua base serão de acordo com aqueles defendidos historicamente pelos/as educadores/as.

Um dos objetivos que norteia a nossa pesquisa se refere ao entendimento acerca desse sustentáculo legal que legitima as políticas curriculares, o que requer discuti-lo, e o fazemos na intenção de escavar a existência de traços ou notas sobre a saúde docente no âmbito dessas normativas e na perspectiva de observar a sua possível influência na elaboração dos currículos dos cursos, ou seja, como estão presentes nos projetos dos cursos, discussões que correlacionamos àquelas empreendidas nas seções 5.2 e 5.3; para tanto, recorreremos à pesquisa documental como procedimento metodológico adequado à coleta dos dados presentes no cabedal normativo (resoluções, pareceres etc.) que elegemos para esta etapa.

Por conseguinte, não obstante seja de modo conciso, consideramos essencial apresentar aqui algumas dessas normativas recentes para começar a perceber se ou de que forma abordam a problemática objeto deste estudo, ou seja, como a saúde docente se encontra nesse contexto. É prudente destacar que tais normativas não só carregam em si como explicitam os interesses que defendem e, para entender como isso se entranha nos seus corpos, seus textos e suas prescrições, tomamos de empréstimo as análises de Saviani (2019) para subsidiar e ancorar o que tencionamos alcançar.

Embora as análises que aqui trazemos do supramencionado autor se refiram às teorias pedagógicas, por isso mesmo a ele recorreremos por nos esclarecer que, o que está na base dessas teorias, pende para a conservação ou para a transformação da sociedade. Assim, Saviani (2019) distingue as teorias pedagógicas em dois grupos muito diferentes entre si, de acordo com os interesses aos quais estão a serviço, denominando-os como hegemônico e contra-hegemônico, para tanto, posiciona-se sobre as teorias afirmando que existem:

[...] aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico (Saviani, 2019, p. 17).

É possível, portanto, a partir das análises de Saviani (2019), enxergar as normativas que não só compõem, mas disciplinam as políticas curriculares, como segmentadas em dois campos distintos: o que está a serviço e defende os interesses do mercado, dos grandes grupos empresariais, dos partidários da privatização da educação e dos representantes e arautos das reformas neoliberais de cunho gerencialista e controlador/regulador; e, de outro lado, o que respeita e acata as propostas emanadas do diálogo e das discussões de iniciativa das entidades representativas dos profissionais da educação, das universidades e dos coletivos de educadores/as, que advogam por políticas integradas de formação inicial e continuada, com ênfase na valorização e no reconhecimento profissional, e que representam os anseios da sociedade.

Nesse sentido, ousando trazer de forma análoga as categorias expressas por Saviani (2019), diríamos que no primeiro grupo estão as normativas que podem ser entendidas como hegemônicas e, no segundo, aquelas que trazem características

contra-hegemônicas. Todavia, essas normativas não surgem ou surgiram do vazio, ao contrário, historicamente situadas e em conformidade ou com os ditames prescritos pelo contexto neoliberal e suas reformas impositivas ou com os apelos da sociedade e das associações de classe e entidades representativas dos profissionais da educação.

Esses pontos históricos relacionados às políticas curriculares de formação de professores/as são abordados de forma bastante interessante em suas nuances, obscuridades e ambiguidades, por Torres e Martinez (2022), em artigo que analisa as disputas e negociações que gravitam ao redor das políticas curriculares para a formação de professores no Brasil, partindo de dois contextos específicos: o primeiro, definido pelo Plano Nacional de Educação de 2014 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, e o segundo, pelo processo de impeachment de 2016 e decorrente concepção da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a BNC-Formação, os quais envolveram diferentes sujeitos e demandas políticas e sociais.

Para os autores, não obstante as contradições que se fizeram presentes e igualmente marcaram aquele primeiro contexto,

[...] é possível compreender que sentidos de formação docente associados à ideia de um processo formativo contínuo, permanente e coletivo, reiterando a dimensão autoral e crítica do professor, concebendo o docente como agente da produção de saberes e de transformação social, reafirmando a autonomia universitária na defesa da universidade pública como um espaço imprescindível de produção curricular assumem ênfase. Também, a ampliação da carga horária formativa e a organicidade entre formação e valorização profissional docente, como demandas historicamente defendidas, em torno da qual entidades e movimentos em defesa da formação de professores se articularam, além da participação e atuação mais ampla e acentuada de diferentes atores sociais vinculados ao campo acadêmico-científico educacional no cenário da produção das políticas curriculares podem ser entendidas como expressões desse contexto (Torres; Martinez, 2022, p. 20).

Já em relação ao segundo contexto, muito mais confuso e acirrado ideologicamente em suas demandas,

[...] é conduzido no processo de produção das políticas curriculares para formação de professores um progressivo distanciamento com entidades, associações científicas e universidades públicas que possuem historicamente uma trajetória de investimentos intelectuais, políticos e de pesquisas no campo educacional. A participação desses atores sociais é debelada, sendo substituída fortemente pela interlocução mais estreita com movimentos, fundações e organizações comprometidas com interesses relacionados à noção de educação como negócio. Ao docente, é atribuída, com mais acento, a culpa por resultados considerados insuficientes [...] (Torres; Martinez, 2022, p. 21).

Como os aludidos autores publicaram suas análises em 2022, anterior à

determinação da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, que ‘Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)’, temos a acrescentar que, a exemplo das Resoluções implementadas em 2019 e 2020, também essa normativa se impõe de forma hegemônica, vista como um retrocesso e objeto de descontentamentos e de severas críticas por, sobretudo, pairar acima das concepções e dos princípios defendidos historicamente como mais adequados a um processo formativo docente crítico e transformador.

Dito isso e na tentativa de extrair dessas normativas indícios que demonstrem se trazem ou não quaisquer referências ou orientações acerca da saúde docente, posto ser esse o nosso objeto imediato e não a análise ampla desses dispositivos legais, optamos por fazer a nossa discussão a partir da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que *definia* as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada’, considerada no âmbito das características contra-hegemônicas por seus traços de melhor adequação a esses princípios e concepções e por conter na sua construção as contribuições resultantes do diálogo com diferentes setores da sociedade.

E por que dizemos *definia*? Porque, ainda que estranho de entender, essa resolução já sofreu duas revogações, como veremos. A primeira revogação ocorreu por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, todavia, a Resolução n. 2/2015 se tornou e continua motivo de discussões e de reivindicação para a sua retomada por parte dos movimentos e manifestos que defendem a revogação das resoluções que a substituíram, sobretudo pelo viés autoritário que tem conduzido esse processo (ANFOPE, 2023).

Adentrando-nos, porém, no seu teor, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 apresenta no Capítulo IV a Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, enfatizando, no Art. 12, os núcleos formativos como base para essa formação, estando no inciso I o núcleo de estudos de formação geral, que determina na alínea g: “pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e

gestão, **trabalho docente**, políticas de financiamento, avaliação e currículo;” (Brasil, 2015, p. 10, grifo nosso).

Convém aqui uma reflexão: como se trata de um texto fluido no que se refere ao *trabalho docente*, tendo em consta que a referida Resolução usa essa expressão em dois momentos apenas ao longo de toda a sua composição, não nos é possível depreender o que estaria implicado nessa categoria e se teria algum alcance ou consequências em relação à saúde docente.

Por outro lado, em um esforço para esse entendimento, se ponderarmos que o trabalho docente envolve ou implica, entre outros aspectos, a valorização dos/as profissionais da educação, podemos nos referir ao que estabelece o Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e que antecede a resolução supracitada, ao apresentar duas metas como especificamente direcionadas a esses/as profissionais no que diz respeito à sua valorização e, por conseguinte, à do seu trabalho, como podemos observar, *in verbis*:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014, p. 13, 14).

Nesse sentido, quando vemos no texto da Resolução CNE/CP n. 2/2015 uma ênfase na valorização dos/as profissionais da educação, incluídos os/as do magistério, notamos a possível inspiração nessas metas estabelecidas no PNE. Todavia, entre o prescrito e o efetivado, a realidade se encarrega de estabelecer distâncias, como nos afirma o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024, que, ao apurar no que se refere à Meta 17, cujo objetivo é assegurar a valorização daqueles que atuam nas redes públicas de educação básica, pelo menos no que diz respeito à dimensão remuneração, muito embora o Plano não desconheça outras dimensões atreladas ao processo, conclui, a partir dos dados coletados e analisados que:

[...] o crescimento do indicador da Meta 17, nesse período, **deve-se, em grande parte, ao decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais**, que correspondeu a uma perda real de 20,9% do seu poder de compra efetivo ao longo dos anos analisados. O rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica experimentou modesto avanço entre 2012 e 2023, tendo um

acréscimo real de 5,3%, sendo que a inflação acumulada apurada nesse período foi de 91,5% (Brasil, 2024, p. 389, grifo nosso).

Podemos depreender assim, que o cumprimento da meta se vê comprometido, o que pode repercutir sobremaneira nas condições de vida e de trabalho desses/as profissionais.

Relativamente à Meta 18, um dos achados do Relatório acirra a preocupação no que concerne ao tipo e precariedade de vínculo, contrariando o que determina a Meta, pois,

Em 2023, em todo o País, as redes estaduais de ensino possuíam 668.470 vínculos docentes nas escolas públicas, dos quais 320.987 (48%) eram efetivos/concursados e **366.916 (52%) eram contratos temporários, celetistas ou outros tipos de vínculo com a administração**. Em 2014, no início do período do PNE, os vínculos efetivos alcançavam 68,4% dos docentes, o que representa uma redução de 20,4 p.p. no período (Brasil, 2024, p. 398, grifo nosso).

Ao discutir sobre a precarização do trabalho, Piovezan (2017, p. 72) destaca a flexibilização das formas de contratação como um dos aspectos mais predatórios em relação ao trabalho docente, afirmando que:

[...] a flexibilização nas formas de contratação dos professores desencadeou os seguintes fenômenos que constituem a precarização do trabalho docente: a admissão dos docentes em tempo parcial ou jornada reduzida; a contratação em caráter temporário; a distribuição de aulas para professores eventuais; a autorização para a ampliação da jornada de trabalho; o acúmulo de dois cargos para os docentes e a possibilidade de lecionar até mesmo quem não possuía formação na área da disciplina.

Quando trazemos a referência às metas do PNE, o fazemos por considerar que profissionais valorizados/as, reconhecidos/as, bem remunerados/as, estáveis em seus vínculos, possivelmente desenvolveriam menos probabilidades de sofrimento no trabalho e de adoecimento, ou seja, menos impactada seria a sua saúde.

Em continuidade à discussão acerca das normativas legais, posteriormente à Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi promulgado o Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, dispondo sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tratando, no Art. 2º, a respeito da formação dos profissionais da educação, para a qual estão definidos, entre os princípios: “IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e **à garantia de condições dignas de trabalho**” (Brasil, 2016, p. 2, grifo nosso). Sobre esse inciso, o que representaria, realmente e na prática, essa garantia? Sabemos que condições dignas de trabalhos são premissas básicas ao bom desempenho profissional, à

prevenção de adoecimentos e proteção da saúde docente e da melhoria da qualidade da educação, contudo, como o texto não se responsabiliza por tais questões, cabe um cuidado para buscar compreender essa afirmação.

Nesse sentido, Oliveira e Vieira (2012) já afirmavam que os debates acerca das condições de trabalho docente não podem estar desvinculados da questão da valorização dos profissionais da educação; tal afirmação decorre da análise que empreenderam acerca de determinados aspectos relacionados a essas condições, apurados em realidades distintas que tiveram como ponto em comum as instituições estaduais e municipais de educação básica, além das instituições conveniadas de educação infantil, situadas em sete estados brasileiros, entre os quais um estado do Nordeste, o Rio Grande do Norte, destaque justificado em razão do *lócus* da nossa pesquisa.

Cabe ressaltar que, inicialmente, as ditas autoras apresentam uma definição das condições de trabalho de modo mais abrangente, por esta se referindo ao conjunto de recursos que possibilitam com que o trabalho seja desenvolvido, efetivado, que vão desde as instalações, materiais, insumos, equipamentos, meios necessários, até o que concerne às relações de emprego (Oliveira; Vieira, 2012), para chegarem àquela que diz respeito às condições de trabalho docente, as quais

[...] compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras (Oliveira; Vieira, 2012, p. 157).

Na ocasião, essas autoras evidenciaram a urgência da criação e implantação de medidas que pudessem assegurar as condições imprescindíveis ao desenvolvimento da docência em face de um cenário tão perturbador, destacando aspectos graves que culminavam em deterioração das condições de trabalho e, por consequência, poderiam favorecer situações de sofrimento físico e mental dos docentes.

Ora, vê-se, assim, pelo atravanco no cumprimento das metas do PNE constatado por meio do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024, que poucos foram os avanços no sentido de reverter ou transmutar o cenário encontrado por Oliveira e Vieira (2012).

Nesse mesmo sentido, a ANFOPE, em seu Documento Final do XIX Encontro Nacional, ocorrido em 2018, versando sobre “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: (Contra)Reformas e Resistências”, ratifica posições anteriores e defende a efetiva criação do Sistema Nacional de Educação como uma das premissas a assegurar a materialização da política de formação e valorização profissional, pois, para a entidade:

g) a valorização, incluindo as condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação. É preciso superar a ideia, entre outras, de vincular a remuneração dos professores a resultados da avaliação e desempenho dos alunos nos testes próprios ou nacionais, colocando em risco a carreira do magistério e fragilizando o estatuto profissional docente (ANFOPE, 2018, p.40).

Carece destaque posicionar aqui que, finalmente, a Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025, “Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração”, todavia, em face da iminência do término desta tese, não se constituiu objetivo analisar a referida lei, apenas de modo superficial observamos que ela se refere precariamente à saúde em dois incisos, no IX do art. 6º e no V do art. 7º, e apenas como programa suplementar voltado aos/às discentes, ou seja, a lacuna legal em relação ao objeto continua preservada.

Retornando, todavia, à discussão então em andamento, ocorre que nessa contenda legal temos constatado a supremacia dos interesses hegemônicos ante os anseios e as concepções defendidos pelas entidades representativas, coletivos dos/as educadores/as, universidades e outras instâncias que salvaguardam princípios como o que destacamos acima.

E essa afronta não tarda a se repetir; em 7 de novembro de 2019, sucede a aprovação do Parecer CNE/CP n. 22 pelo Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), documento que traz em si mesmo a justificativa da sua existência: “[...] este egrégio CNE entendeu que a regulação da formação docente, com base na Resolução CNE/CP n. 1/2006 e na Resolução CNE/CP no 2/2015, precisava ser revista e atualizada de acordo com as recentes mudanças normativas” (Brasil, 2019, p. 2).

Dessa forma, como parte e resultante desse Parecer, é publicada a Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e revogando, como dissemos anteriormente, a Resolução n. 2/2015. Sobre essa nova Resolução se posiciona Hobold (2021, p. 67):

[...] mais recentemente, em dezembro de 2019, de forma impositiva e sem um diálogo acolhedor, o que houve foi um “arremedo de diálogo” para dizer que concedeu espaço de escuta, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução 02/2019 [...]. A revogação da Resolução CNE/CP 02/2015 foi um grande retrocesso para os cursos de formação de professores e uma desconsideração escancarada aos professores e estudiosos que, há décadas, pelo diálogo vem pensando em uma formação inicial que integre a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação básica.

Assim, em relação ao tom que regeu esse processo e à tendência adotada para a sua efetivação em nível nacional, Hobold (2023, p. 54) traz ainda uma análise sobre os eixos que, doravante, direcionariam a formação inicial docente a partir de competências e habilidades estritamente alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na esfera da Resolução n. 2/2019:

[...] fica explícita uma concepção de formação de professores que se alinha com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que se objetiva que o futuro professor e a futura professora sejam operadores e obedientes para executar seu trabalho, sua prática pedagógica, tomando por base as competências e habilidades da formação dos estudantes da Educação Básica.

No rol das competências que o/a docente teria que desenvolver podemos destacar o que traz a Tabela 4. Competências Gerais Docentes da BNC-Formação, especificamente no item 8:

Conhecer-se, apreciar-se e **cuidar de sua saúde física e emocional**, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes (Brasil, 2019a, p. 17, grifo nosso).

Desse item fica a possibilidade de depreender que caberá exclusivamente ao/à docente a obrigação de se cuidar, de se manter são/sã física e mentalmente, não importando os custos e esforços que necessitariam ser despendidos para isso.

A depreensão que fazemos é que podemos estar diante de uma omissão no âmbito das políticas curriculares acerca da clareza do papel e do compromisso do Estado no que concerne às questões sensíveis relacionadas à formação e ao trabalho, estendendo-se à saúde docente, contribuindo para o sentimento de desvalorização e fragilidade que acomete a categoria.

Rápida e insólita abordagem sobre a saúde docente no contexto desta normativa vai aparecer apenas no *Anexo - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)* ao reproduzir o que consta no Parecer 22/2019, nas Competências Gerais Docentes, também no item 8:

Conhecer-se, apreciar-se **e cuidar de sua saúde física e emocional**, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil, 2019b, p. 15, grifo nosso).

O que ratifica o processo de imputar de modo unilateral ao/a professor/a a responsabilidade em relação a esse cuidado.

Embora não seja nosso foco a formação continuada, mas dela não podemos abrir mão em face da sua necessária articulação e integração com a formação inicial, vejamos o que a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, ao dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), nos apresenta.

Antes, porém, cabe ressaltar ter sido esta Resolução objeto de um Manifesto em repúdio e indignação, assinado por 15 (quinze) entidades nacionais representativas dos movimentos e lutas históricas em defesa da educação pública e dos profissionais da educação, como a ANPAE, a ANPEd, a ANFOPE, o FORUNDIR e outras, no qual defendem que tal documento:

[...] acentuaria os processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica, e que ademais fora elaborada sem estabelecer diálogo com as instituições universitárias, as associações científicas do campo educacional e as entidades representativas dos professores, em uma prática impositiva e autoritária [...]. (CONTRA..., 2020).¹⁷

Do seu conteúdo, a referida Resolução contempla no Art. 6º, entre os fundamentos pedagógicos que estabelece para a formação continuada:

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, **da manutenção da saúde física e mental**, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2020, p. 4, grifo nosso).

¹⁷ A fonte consultada não é paginada.

Torna-se possível perceber que a ideia de atribuir aos/às docentes a autorresponsabilidade sobre o seu desenvolvimento e, particularmente, sobre a conservação da sua saúde, não obstante a Resolução se referir à cooperação entre os diferentes entes, tornou-se um ponto de convergência que leva à omissão das normativas a esse respeito.

Ao discutir sobre a "Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação", Oliveira (2015) enfatiza que, não obstante os governos democrático-populares terem alcançado significativos avanços no que se refere à inclusão social e redução da pobreza, não conseguiram cessar com a racionalidade gerencialista já estabelecida, o que colide com as concepções defendidas pelos movimentos sociais e evidencia um caráter contraditório permeando a organização administrativa brasileira:

Nesse processo, observa-se que políticas contraditórias são desenvolvidas no âmbito do mesmo governo, objetivadas em programas distintos que convivem no dia a dia da escola. Trata-se ao mesmo tempo de políticas estruturantes de orientação claramente homogênea e reforçadora do mérito acadêmico e programas dirigidos à inclusão social e escolar que são postos em marcha, muitas vezes no sentido de reparar as deficiências e recuperar as defasagens daqueles que apresentam dificuldades para que possam entrar na engrenagem geral (Oliveira (2015, p. 642).

Assim, essa omissão percebida por nós no âmbito legal decorreria, portanto, de algum tipo de contradição presente desde a elaboração até a implantação no que concerne às políticas de formação docente? Uma inquietação se nos atravessa.

E essa reflexão encontra eco no complemento da própria Resolução, ou seja, no seu *Anexo I Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) Competências Gerais Docentes*, que estabelece, entre as demais, a seguinte competência no item 8:

Conhecer-se, apreciar-se e **cuidar de sua saúde física e emocional**, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes (Brasil, 2020, p. 8, grifo nosso).

Logo adiante, nas *Competências Específicas Vinculadas às Dimensões do Conhecimento, da Prática e do Engajamento Profissionais e às suas Respektivas Áreas*, no repertório das Competências 5, que trata da Área sobre o Desenvolvimento e **Responsabilidades** Profissionais, traz no item "3.5 Investir no aprendizado

constante, **atento à sua saúde física e mental**, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos” (Brasil, 2020, p. 9, grifo nosso).

Esse mesmo texto é espelhado na parte seguinte do anexo, que trata de competências específicas e habilidades relativas a diferentes dimensões, no tópico sobre as *Competências Específicas e Habilidades da Dimensão do Engajamento Profissional*, no item “3.5. Investir no aprendizado constante, **atento à sua saúde física e mental**, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos” (Brasil, 2020, p. 15, grifo nosso), corroborando o fato da responsabilidade de si e por si ser exclusiva do/a professor/a.

Essa Resolução, entretanto, sofre revogação por meio da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, atualmente em vigor. Por meio de Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 27 de maio de 2024, foi homologado o Parecer CNE/CP n. 4, 12 de março de 2024, sobre as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura)’, incorporando o Projeto de Resolução, cuja aprovação e publicação não demorariam a acontecer; esse Parecer traz referência ao enredo envolvendo as Resoluções CNE/CP n. 2/2015 e n. 2/2019:

Mesmo em um contexto controverso, foi revogada a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e homologada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que tinha uma concepção distinta à anterior e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu o que se denominou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O foco do documento, organizado em competências, reacendeu o debate em torno da redução do professor como um mero reproduzidor técnico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, a concepção de formação e educação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 haviam sido debatidas e anuídas pelas entidades educacionais e científicas, processo que não ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (Brasil, 2024a, p.8).

No entanto, seu texto se mostra gestado em e marcado por algum imbróglio, como bem destaca a ANFOPE ao se manifestar contrária ao texto e à sua aprovação por meio da Nota sobre o Parecer CNE/CP n. 4/2024, do qual destacamos:

O Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP n. 4/2024 apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios

formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória. [...]

A ANFOPE POSICIONA-SE

- pela não homologação do Parecer CNE/CP n. 04/2024;
- pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, com o arquivamento desse processo, e;
- pela imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (ANFOPE, 2024)¹⁸.

Ocorre que, no Diário Oficial da União de 03 de junho de 2024, sai a publicação da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, que ‘Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)’.

Essa Resolução decorrente do Parecer acima revoga pela segunda vez (o que leva um dispositivo a revogar uma normativa já revogada??) a Resolução CNE/CP n. 2/2015. No sentido de ratificar, extraímos de imediato do seu texto:

Art. 23. Ficam revogadas:

I - a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015;

II - a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e

III - a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Art. 24. Esta Resolução entra em vigor na data de 1º de julho de 2024. (Brasil, 2024b, p.14).

A referida Resolução carrega no seu objeto a ênfase na formação inicial, aludindo de modo arredo à formação continuada, ou seja, susta o diálogo entre ambas e ainda desconsidera o trabalho docente, como veremos a seguir. Seu interesse recai sobre o perfil do egresso assentado em habilidades e competências e, além de outras alterações, estabelece carga horária mínima a ser cumprida no formato presencial, exigência que se estende de forma integral às atividades de extensão e aos estágios obrigatórios.

Em nota sobre a citada Resolução, a Diretoria do ANDES-SN (2024) refere inicialmente à total falta de diálogo por parte do MEC e do governo com as entidades historicamente comprometidas com a educação brasileira, atitude que se arrasta desde a revogação da Resolução CNE/CP n. 02/2015, privilegiando os interesses do mercado em detrimento e relegando ao desconhecimento todas as contribuições oriundas dessas entidades, ressaltando que tal normativa é:

[...] pragmatista, utilitária, sem articulação entre formação inicial, formação continuada e trabalho docente, esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade. A Resolução CNE/CP Nº 04/2024 impõe um **modelo de**

¹⁸ A fonte consultada não é paginada.

formação baseado na BNCC que tenta padronizar e estreitar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade (ANDES-SN, 2024, p. 1, grifo do autor).

O ANDES-SN (2024) conclui, portanto, pelo caráter contrarreformista no qual se insere essa normativa, totalmente aderente ao projeto privatista e de mercadorização da educação, sendo indispensável a continuidade da luta contra esse cenário instituído e em favor dos direitos já conquistados.

Em artigo publicado nos Anais da 76ª Reunião Anual da SBPC trazendo um estudo do Parecer CNE/CP n. 4/2024 e da Resolução CNE/CP no 04/2024, Duarte e Silva (2024) critica ambos os documentos e busca investigar se tais normativas se apresentam em consonância com uma formação docente de caráter emancipador, humana e cidadã, como a que sempre fora defendida por aqueles que por esta lutam, e se há respeito a uma educação cujo sentido considera indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão, promovendo o acesso ao conhecimento cultural e científico historicamente produzidos.

A análise da citada autora condiz e se alinha com aquela procedida pelo ANDES-SN (2024), destacando que os documentos se apoiam em uma concepção instrumental e pragmática e minimizam, especialmente o Parecer, a questão conceitual, fundamental aos projetos de formação, impondo uma redução do trabalho docente e do ensino a uma mera atividade profissional, como afirma:

Além do que reduzir o trabalho docente e o ensino a mera atividade profissional é privilegiar unicamente a dimensão técnica e esvaziar a dimensão política, ética e crítica do ato de ensinar. Nessa perspectiva do Parecer, basta ensinar ao futuro professor o quê e o como ensinar. As finalidades do ato educativo não são tratadas (Duarte e Silva, 2024, p. 3).

Em síntese, o artigo finda afirmando que as novas políticas de formação de professores estabelecidas por meio dessa resolução priorizam a técnica e a prática, em uma abordagem reducionista que desconsidera a complexidade do fazer docente e o papel da instituição no processo de uma formação integral, crítica e emancipadora, contrapondo-se a um projeto de formação que vise a uma nação democrática, justa, solidária e inclusiva e possibilite a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.

Saviani (2016) nos convida a refletir que o currículo não pode ser entendido como um simples aparato técnico, pois,

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho,

promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Saviani, 2016, p. 83).

Um giro que não tem sido respeitado quando da elaboração/formulação das políticas curriculares, das normativas e dispositivos legais que as sustentam, ao contrário, seu andamento por vezes tem se mostrado lineal, retilíneo, na medida em que há evidente e contumaz distanciamento e exclusão dos/as docentes e suas entidades representativas do processo, o que compromete e fere a noção de totalidade e de participação democrática nesse movimento.

Souza (2022, p. 3), por exemplo, destaca que o teor da BNC-Formação representa esse afastamento, pois, “[...] evidencia um conflito que provém de tendências mercadológicas que enxergam o professor como executor de teorias criadas por outros [...]”, o que migra, na ponta, para rebaixar a autonomia não só dos profissionais da educação, também ou principalmente das instituições formadoras.

O que vemos, portanto, é que o atual panorama da formação docente no Brasil continua circunscrito por embates, impasses e injunções que delimitam seus posicionamentos de forma hegemônica. A literatura consultada nos mostrou que a revogação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020 não representou quaisquer avanços, ao contrário, e muito menos abriu possibilidades para que a normativa anterior que carrega em si premissas contra-hegemônicas fosse resgatada; mais que isso, a implementação dessa nova resolução (de 2024) ratifica o quão ficaram comprometidos os princípios e as concepções basilares essenciais ao processo de formação docente, além do que, com a publicação do Decreto n. 12.456, de 19 de maio de 2025, que se refere ao novo marco regulatório da educação a distância, tal resolução deverá ser submetida à consulta pública com vistas à sua adequação, ou seja, quais outros imbróglios ainda se prenunciam a essa norma?

No mais, essa Resolução e o Parecer que a antecede são completamente omissos em relação à saúde do/a professor/a, seja como conteúdo, recomendação ou até mesmo responsabilizando o/a docente, como verificado em normativas anteriores. Em outras palavras, se aquelas pouco se referiram, a atual simplesmente desconsidera todo o processo e nem sequer oferta a possibilidade dos entes que constituem os sistemas de ensino levarem em conta alguma orientação ou subsídio a respeito.

Resta, então, isolada (seria uma alternativa para suprir o vazio legal quanto ao objeto?), a Lei n. 14.681, promulgada em 18 de setembro de 2023, que institui a

Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. No Parágrafo único do art. 4º, determina:

As diretrizes da política de que trata este artigo deverão ser desenvolvidas por meio de planos de qualidade de vida no trabalho que tenham o objetivo de melhorar o clima organizacional, mediante participação ativa e escuta dos profissionais da educação em perspectiva preventiva, na qual a produtividade seja resultante do sentido humano do trabalho, das experiências de bem-estar, da promoção da saúde e da segurança nos espaços institucionais (Brasil, 2023, p. 2).

Em seguida, no Art. 5º, apresenta os objetivos da Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, dos quais destacamos:

II – reduzir os índices de falta ao trabalho, absenteísmo, e de baixo desempenho decorrente de problemas físicos ou emocionais, presenteísmo, mediante a construção de estratégias de enfrentamento coletivo desses fenômenos, considerados os diversos agentes envolvidos e o combate às causas do adoecimento;

III – **fomentar a formação continuada** com vistas à valorização do trabalhador na perspectiva da promoção da saúde e do aperfeiçoamento das suas competências pessoais e profissionais” (Brasil, 2023, p. 2, grifo nosso).

Pelo texto podemos depreender que muito caberia às políticas de formação continuada o papel de valorização e de promoção da saúde dos/as trabalhadores/as da educação, incluídos os/as docentes. Ademais, se a recente Resolução CNE/CP n. 4/2024 rompe com o diálogo entre formação inicial, a formação continuada e o trabalho docente, já as escolas e seus profissionais nos parecem ficar à deriva e contando com suas próprias diretrizes para esse processo contínuo de formação.

Por outro lado, a própria Lei se nos apresenta controversa ao estabelecer:

Art. 6º Os planos direcionados para o cumprimento das diretrizes e dos objetivos de bem-estar, saúde e qualidade de vida no trabalho e de valorização dos profissionais da educação, baseados na Política de que trata esta Lei, **serão optativos para as instituições privadas** e deverão ser elaborados periodicamente, em regime de colaboração, pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no prazo de 1 (um) ano, contado da publicação desta Lei (Brasil, 2023, p. 3, grifo nosso).

Estudos como o de Souza *et al.* (2021) apontam para o quão as condições e sobrecarga de trabalho se mostram insípidas no contexto das escolas particulares. Assim, sendo uma lei de âmbito nacional, por que tornar optativos os planos voltados ao cumprimento das diretrizes e dos objetivos de bem-estar, saúde e qualidade de vida no trabalho e de valorização dos profissionais da educação, para as escolas privadas? Essa é uma questão que não nos abandonará.

Ferreira (2023), ao discutir os avanços e desafios dessa lei na qualidade de vida no trabalho dos profissionais da educação, identifica como avanços a atenção

na saúde integral e na valorização dos profissionais da educação; na prevenção ao adoecimento; no desenvolvimento pessoal e profissional; na participação dos trabalhadores; bem como na avaliação e na mensuração de resultados. A referida autora destaca como desafios a efetividade da implementação da lei, a necessária colaboração entre esferas de governo; avaliação e ajustes constantes; os recursos financeiros que serão imprescindíveis, entre outros. Essa autora, porém, não se refere à liberalidade que as instituições privadas terão para cumprir ou não o disposto na referida Lei.

Sobre os desafios e impasses com que essa normativa terá de lidar, bem retratam Pilatti e Ferreira (2024), entre os quais podemos destacar:

[...] a Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023, estabelece que o descumprimento das orientações previstas nela ensejará ação civil pública, nos termos da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985. Isso significa que as instituições e entidades envolvidas na implementação da Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação que não cumprirem as diretrizes e objetivos estabelecidos pela Lei podem ser alvo de ações judiciais para garantir seu cumprimento. No entanto, a Lei não especifica indicadores objetivos para mensurar o progresso ou o sucesso na consecução das metas e objetivos estabelecidos, o que pode dificultar a avaliação efetiva do impacto e da eficácia da política (Pilatti; Ferreira, 2024, p. 12).

Dessas reflexões evidenciamos: os currículos de cursos que formam docentes, como Pedagogia, trazem de que forma (presente, esquecida ou invisibilizada) alguma preocupação para com a questão da saúde docente? Com o advento da Resolução CNE/CP n. 4/2024, totalmente omissa e descomprometida quanto ao assunto, como pensar a respeito? São inquietações que atravessam o nosso trabalho.

4.3 O Curso de Pedagogia: imbróglis e desafios na/da formação docente

Procurando desanuviar da sua labuta diária, mas sem dela se desprender, o pedreiro flagra a si mesmo olhando pensativo para um prédio que lhe parece ainda sólido, mas nele percebe as marcas do tempo que o revestem e o quão já suplica por melhorias, e vê que carece de um trato atual que corresponda aos anseios daqueles que o defendem e procuram.

Para situarmos o Curso de Pedagogia, no qual focamos a nossa coleta de dados, tomamos como base discussões empreendidas por autores/as que têm se preocupado com a trajetória que os processos de formação docente vêm delineando, a partir do resgate da história e seus fragmentos que ajudam a compreender os vieses

e reveses que os vêm conformando e suas influências no que se refere à formação dos/as profissionais que militam em tão conflituosa área, posto que refém de múltiplas determinações e imposições.

Assim, recorremos a Saviani (2009, 2021) que, ao abordar a formação de professores e a história do Curso de Pedagogia, analisa os aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, investigando como esses aspectos influenciaram a configuração da formação de professores, deixando-nos entrever ser esse processo marcado por contradições e desafios históricos que se refletem nos modelos teóricos que o fundamentam.

O citado autor destaca os aspectos históricos da formação de professores no Brasil e, ao verificar a questão pedagógica e suas inter-relações com as mudanças ocorridas na sociedade, identifica seis períodos que vão desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, até o “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia” (Saviani, 2009, p. 144), esse último compreendendo o período entre 1996 e 2006, justamente o período pós-aprovação da Lei n. 9.394/1996 (LDBEN) e em que é gestada e sancionada a atual regulação do Curso de Pedagogia.

Para compreensão de como esse processo vem se esboçando, Saviani (2009) destaca os dois modelos que se coadunaram no contexto da formação de professores: o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: baseado na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar, e o *modelo pedagógico-didático*, que considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (Saviani, 2009, p. 149).

Assim, esse autor discute o dilema da formação de professores considerando a polarização entre esses dois modelos e sugere que:

[...] recuperando a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, o dilema será superado (Saviani, 2009, p. 152).

Defende ainda a importância de uma formação de professores que não se dissocie das condições de trabalho e suas problemáticas envolvidas, pois,

[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Uma avaliação histórica e teórica que contribui para a reflexão sobre os desafios e as perspectivas da formação docente, com provocações e subsídios para a construção de um projeto de formação que se faz necessário à realidade brasileira.

Importante trazer à baila também as considerações de Borges, Aquino e Puentes (2011) que, ao discutirem a formação de professores no Brasil, o fazem considerando sua trajetória, as políticas educacionais implementadas e as perspectivas para o futuro. Os autores defendem que as políticas de formação de professores no Brasil, embora tenham passado por diversas mudanças ao longo da história, ainda não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente para enfrentar os problemas da educação escolar.

Ressaltamos que esses mesmos autores analisam a literatura existente sobre a formação de professores no Brasil, documentos oficiais e legislação relacionada ao tema; identificam as contradições e os desafios presentes nas políticas de formação docente influenciadas por valores neoliberais e destacam a necessidade de uma formação que prepare os professores para lidar com os problemas da escola e da sociedade, considerando os aspectos históricos, políticos e teóricos.

Entre suas conclusões, afirmam que a formação de professores no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, apesar das mudanças e avanços ocorridos ao longo da história, e defendem a necessidade de políticas públicas consistentes e de práticas formativas que promovam uma formação de qualidade, capaz de preparar os professores para os desafios da educação, para tanto, é importante uma mobilização dos próprios educadores em luta não só pelo seu processo de formação, mas pela qualidade da atuação decorrente:

A mobilização e a força dos educadores têm importância fundamental para a missão de construir um sistema educacional de ensino superior, que realmente prepare e certifique professores, dotados de ampla e sólida formação, para, conseqüentemente, poderem contribuir com uma escola de educação básica, muito mais profícua, portanto, de boa qualidade e eficiente no processo de *ensinagem* (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 110, grifo dos autores).

Dessa forma, as discussões empreendidas por Borges, Aquino e Puentes (2011) contribuem para ampliar a compreensão acerca do percurso e das mudanças aos quais foi submetido o Curso de Pedagogia.

A ideia de partir da análise mais ampla do processo de formação docente foi proposital, em razão da sua importância para o entendimento do que ocorre nos terrenos da Pedagogia, posto que esses não se configuraram/configuram do vazio,

mas influenciados por múltiplos fatores, sejam históricos, legais, controversos, conflituosos...

Nesse sentido, Silva e Ortigão (2020) nos oferecem um aporte sob outra perspectiva. Tendo em conta as normativas legais, analisam os retrocessos na legislação educacional brasileira e seus impactos na formação crítica dos estudantes de Pedagogia, buscando entender como esses retrocessos afetam as possibilidades de uma formação crítica naquele curso.

A pesquisa contou com entrevistas com docentes e grupos focais constituídos por estudantes do curso de Pedagogia, tendo por base uma pesquisa empírica desenvolvida na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com o objetivo geral de “[...] analisar o currículo do curso de Pedagogia à luz dos seus elementos curriculares, identificando processos e práticas que, na percepção de professores e estudantes, se desenvolvem numa perspectiva de construção da dimensão teórico-prática” (Silva; Ortigão, 2020, p. 104).

Os resultados principais desse estudo consistem na identificação de uma tensão entre a formação crítica e as pressões para uma formação mais tecnicista, além de revelar a preocupação com a formação de professores submissos à BNCC, limitando sua autonomia e capacidade de reflexão crítica. Diante desses resultados, as citadas autoras defendem a importância de uma formação crítica, que permita aos professores questionar as políticas educacionais e atuar criticamente, assim, nas palavras das autoras:

[...] avaliamos que a produção de política de formação docente nos últimos anos, notadamente a BNCC e a BNC-Formação, caminha em direção oposta à noção de Educação em sentido amplo e pleno e não favorece a formação de profissionais com condições de exercício da profissão para atuar de forma crítica. Visa tão-somente a treiná-los para o exercício de competências a serem posteriormente medidas, avaliadas por sistemas de avaliação externa com foco apenas nos resultados (Silva; Ortigão, 2020, p. 112).

Podemos depreender, portanto, que as considerações das referidas autoras trazem subsídios importantes ao debate sobre a formação de professores no Curso de Pedagogia e à compreensão dos desafios impostos pelas mudanças na legislação educacional, sobretudo, ao destacarem a importância da formação crítica para a construção de uma educação emancipadora e a necessidade de resistir aos retrocessos que ameaçam a autonomia e a capacidade de reflexão dos professores.

Do ponto de vista regulamentar, a formação inicial dos/as licenciados/as no Curso de Pedagogia está regida por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio

de 2006, que ‘Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura’. Tal Resolução é parte integrante do Parecer CNE/CES n. 5/2005, de 13/12/2005, que relata e historiciza todo o processo de construção dessas Diretrizes, reexaminado pelo Parecer CNE/CES n. 3/2006, de 21/2/2006.

A Resolução traz entre os seus fundamentos legais a Lei n. 4.024/1961, que, embora sendo a primeira a consolidar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fora gestada de forma a já atender aos ditames ideológicos necessários ao golpe político que se avizinhava, portanto, eivada de conflitos e interesses distintos.

Antes, porém, cabe destacar as raízes do Curso de Pedagogia investigadas por Saviani (2021), cujo contexto remonta ao quadro político instituído pelo regime do Estado Novo quando foi sancionado o Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, sobre o qual esclarece:

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-se em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada “seção especial”. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. **Está aí a origem do curso de pedagogia** (Saviani, 2021, p. 34, grifo nosso).

Entre esse nascedouro oficial e a atual regulamentação estabelecida pela Resolução CNE/CP n. 1/2006, o curso passou por outros marcos regulatórios, dos quais destacamos aquele imediatamente anterior ao vigente, em razão da sua natureza prescritiva que conferia ao egresso o papel de “habilitado/especialista”.

Estamos nos referindo à, como aduz Saviani (2021), efervescência que se fez presente no campo da Pedagogia em razão dos movimentos que caracterizaram a década de 60, culminando na aprovação da Lei n. 5.540/1968, e, em sua decorrência, o Parecer CFE n. 252/1969, trazendo no seu ventre a Resolução CFE n. 2/1969, que, de alguma forma, engessava a formação por meio das habilitações previstas, pressupondo um viés técnico a esse processo para atender às demandas do mercado, todavia,

[...] a dupla suposição revelou-se inconsistente. Nem as funções correspondentes aos mencionados “especialistas” estavam bem caracterizadas [...] nem se poderia dar como constituído um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais correspondentes às habilitações propostas. [...] Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica do mercado (Saviani, 2021, p. 44).

Assim, em sua minuciosa análise, Saviani (2021) nos permite compreender

as reentrâncias desse marco regulatório que determinava, portanto, quatro habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, além de Professor para o Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais. Regia que os alunos poderiam optar para cursar, concomitantemente, apenas duas habilitações, embora fosse possível o apostilamento de outras mediante a complementação dos estudos.

Borges, Aquino e Puentes (2011) igualmente fazem referência a esse período, colaborando para ratificar o entendimento acerca da trajetória experienciada pelo curso:

Esse curso, de natureza sempre contraditória, tendo em vista seu histórico legal, já sofrera reformulações anteriores, a saber: Lei n. 5.540/68, da Reforma Universitária, configurada no parecer CFE N. 252/1969 e na Resolução n. 2/1969. Com essas prescrições, normatizou-se “[...] a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 41). Além de poder dar aulas nas escolas normais, foi facultado ao pedagogo dar aulas também nas séries iniciais [...] (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 102).

Esse penúltimo marco regulatório gozou de plena sobrevida, como bem destaca Saviani (2021, p. 43):

Essa regulamentação do curso de pedagogia, não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio CFE e do movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB (Lei n. 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, só sendo formalmente alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006.

Todavia, o que observamos agora, decorridos vinte anos após sancionada a Resolução CNE/CP n. 1/2006, se nos apresenta uma situação similar em relação à necessidade e às tentativas para a sua atualização, não obstante tantos embaraços envolvendo as DCN-Formação (desde a revogação duplicada da Resolução n. 2/2015), o que sinaliza para a necessidade de uma atenta e vigilante análise e de acompanhamento por parte do coletivo dos/as educadores/as, profissionais da educação e das entidades representativas - defensores/as da Pedagogia e de uma formação inicial e continuada orgânica, crítica, reflexiva, de valorização da pessoa e do trabalho docente -, sobre o que será proposto, considerando as imposições unilaterais que têm sido adotadas.

Em 10 de fevereiro de 2021, instada pelo Conselho Nacional de Educação a se enunciar acerca da revisão da Resolução CNE/CP n. 1/2006, a ANFOPE, em articulação com outras entidades acadêmicas nacionais, publica documento contendo

proposições fundamentadas e contextualizadas que representam a posição coletiva e os princípios defendidos sobre a matéria em questão.

O documento apresenta as seguintes teses: Tese 1 - A base do Curso de Pedagogia é a docência; Tese 2 - O curso de Pedagogia devido ao seu estatuto teórico epistemológico, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado. No contexto dessas teses, a ANFOPE traz os desmembramentos e pressupostos atinentes e o reconhecimento da importância da revisão e atualização da resolução em análise, destacando

[...] que as proposições do presente documento devem ser referência para a atualização das Diretrizes do Curso de Pedagogia, por expressarem as proposições construídas historicamente pelos educadores brasileiros, desde as lutas pela Constituição Federal de 1988 (ANFOPE, 2021).

Retornando, porém, ao Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 13 de dezembro de 2005 o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, emitiu-o com a proposta de estabelecer as diretrizes para a formação de profissionais da educação, ancorando-se, entre outros aspectos, nas demandas de exigências de qualidade do ensino e nas problemáticas da sociedade contemporânea, carregando uma proposta que intencionaria romper(?) com aquela até então vigente que estabelecia obrigatoriamente a opção pelas habilitações, colocando-as em regime de extinção.

Logo em seguida, esse Parecer se torna objeto de reexame por meio do Parecer CNE/CP n. 3/2006, que trouxe nova redação ao art. 14 do projeto de resolução integrante. Desses pareceres decorre, portanto, a Resolução CNE/CP n. 1/2006, sobre cujo texto aprovado, Saviani (2021, p. 56-57) chama a atenção:

É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação [...]. Com a alteração do artigo 14 a ambiguidade torna-se explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação de especialistas, esta é formalmente admitida.

Vejamos, portanto, como a resolução que normatiza a formação de profissionais da educação, no caso específico dos pedagogos, compreende a que se destina o curso:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio

escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...] (Brasil, 2006, p. 2).

Daí entendermos o que destaca Saviani (2021) sobre a imbricação das especializações na formação do professor, que, mesmo em regime de extinção, se diluem de modo a contribuir para o exacerbamento das tarefas e atribuições que serão demandadas aos docentes quando no desenvolvimento do seu trabalho, posto que legitimadas na concepção e na base do seu processo formativo, fazendo-nos inferir que tal sobrecarga, fortalecidas e até impostas pelo conjunto das reformas neoliberais da educação e as políticas educacionais derivadas, como discutimos nas seções secundárias 3.1 e 3.2, podem contribuir para instalar e agravar processos de adoecimento, resultando em comprometimento da saúde física e mental docente.

No seu Art. 6º, mencionada Resolução se refere à estrutura curricular para a formação do profissional pedagogo, definindo três núcleos, quais sejam: I - um núcleo de estudos básicos; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e, III - um núcleo de estudos integradores. Poderíamos esperar que, como o documento é sancionado em 2006, já em processo de ascensão as discussões sobre mal-estar e adoecimento docente (Araújo; Pinho; Masson, 2019), pelo menos alguma abordagem, ainda que insipiente, sobre bem-estar, proteção e prevenção da saúde do/a profissional, fosse recomendada às instituições formadoras, todavia, a Resolução se mostra omissa em relação aos temas desses debates.

Importante assentir que, mesmo com o entreccho causado pela dupla revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, e da revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da Resolução CNE/CP n. 1/2020, com a sanção da Resolução CNE/CP n. 4/2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006, continuam em vigor, não tendo sido revogadas nem alteradas pelas demais, até sua ulterior revisão e atualização.

Os documentos aqui apresentados, quando se referem à organização curricular do curso, como observamos na seção secundária 4.2 ao discuti-los melhor, são negligentes no que concerne às recomendações ou quaisquer orientações no interior dos núcleos que os compõem sobre conteúdo ou subsídios voltados à prevenção e preservação das condições de saúde físicas e mentais, do bem-estar do/a docente enquanto profissional, mas, principalmente, como pessoa humana.

5 O PRUMO NAS PAREDES – A SAÚDE DOCENTE NOS CURRÍCULOS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: presente, esquecida ou invisibilizada?

O prumo é uma ferramenta fundamental ao trabalho do pedreiro, é por meio dele que o operário verifica e constata o alinhamento das paredes construídas ou em construção, do reboco, dos pilares edificados, percebe se existe algum desvio, aprimora, faz os ajustes, confere a qualidade dos acabamentos, pois ele sabe, pela sua experiência e sua prática diária, o quão esse cuidado evita o comprometimento da segurança, da estabilidade e da durabilidade da construção que, nessa etapa, quase já lhe escapa das mãos para adquirir vida própria e cumprir ao que veio.

Nosso trabalho, nossa construção, ainda que não carregue em si a sabedoria e a prática do pedreiro e a sua percepção acurada para identificar os possíveis desvios, ainda assim, já se encaminha para essa fase, de aprumar nosso percurso reflexivo de forma tal a evitar o seu desmoronamento, de ampliar nossa apreensão acerca das múltiplas determinações que conformam o nosso objeto, suas contradições, seus pontos presentes ou invisíveis ou esquecidos.

Dito isso, esse aprumar implica que retomemos a nossa questão principal (ou o nosso problema), uma vez que buscamos com este estudo indagar/apurar se, no âmbito das políticas curriculares de formação docente, no processo de formação inicial, há algum tipo de abordagem voltada à promoção e proteção da saúde dos/as professores/as; e para nos ajudar a responder tal problemática, essa seção se nos apresenta como fundamental, pois nela demonstramos os subsídios coletados tanto nos PPPs/PPCs dos cursos que anuíram com a pesquisa, quanto as percepções dos participantes, adiante denominados Artífices, que aceitaram com esta colaborar. Tais subsídios se associam àqueles discutidos na seção secundária 4.2, que resulta da pesquisa documental na legislação que embasa essas políticas.

Assim, para investigar a atenção/existência de conteúdo pertinente à saúde docente como componente, disciplina ou assunto/tema transversal nos currículos de formação de professores/as, buscando conhecer tensões e contradições presentes nesse processo, bem como desvelar como os delineamentos curriculares, os planos de ensino de componentes elegíveis e a percepção dos/as participantes da pesquisa se referem ao atual estado em que se encontra o objeto saúde docente e os fatores a ele correlacionados, fez-se premente continuar com a pesquisa documental tendo como fonte, agora, os referidos projetos, além da adoção dos questionários mistos

aos discentes, docentes e coordenadores/as, cuja análise e discussão nos levaram a organizar esta seção em duas secundárias, as quais denominamos de *Alicerces dos Cursos de Pedagogia: os achados nos Projetos Político-Pedagógicos* e *Artífices dos Cursos de Pedagogia: o que emerge dos dizeres*, esta última com seus respectivos desdobramentos.

5.1 O caminho metodológico percorrido

Conforme explicitado na Introdução deste trabalho, optamos por apresentar com mais detalhes o caminho metodológico percorrido na medida em que o texto foi avançando, uma opção que leva em consideração a proximidade desse caminho com a própria construção do trabalho e na perspectiva de se tornar uma tentativa pensada para facilitar ao/à leitor/a o entendimento de como, quando e a partir do que foi sendo engendrado, dessa forma, demonstramos nas seções terciárias seguintes o traçado de um caminho que, na escrita, pode parecer curto e sem obstáculos, todavia, sua dimensão concreta só se nos apresentou após vivenciado na carne e no real.

5.1.1 Indo ao campo: balizando o terreno da pesquisa

O nosso operário da construção, como já dissemos, precisa conhecer o solo no qual assentará a sua obra; por nossa vez, carecemos verter o suor para buscar abalizar e extrair do nosso terreno investigativo os elementos necessários para a continuidade desse processo de análise. Assim, a realização da pesquisa proposta teve por referência geográfica a Região Nordeste, cujo principal critério para a sua inclusão está na particularização da sua realidade, de onde deriva e se situa este estudo, considerando as problemáticas e as desigualdades econômicas, políticas e sociais resultantes de um capitalismo que parece se desenvolver de um modo mais selvagem e explorador por aqui; como *lócus* da pesquisa de campo, optamos pelas Universidades Federais instaladas nessa região.

Em razão da necessidade de delimitar o objeto de estudo do ponto de vista da viabilidade da sua realização, a pesquisa se restringiu a apenas um curso de formação docente, assim, a seleção do Curso de Pedagogia como parte deste estudo se nos demonstrou como a mais adequada por ser aquele no âmbito do qual se realiza a formação inicial para a docência na Educação Básica, em particular na Educação

Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas imprescindíveis à formação da pessoa humana.

Nesse sentido, consideramos como critério preponderante para a inclusão de uma instituição nesta pesquisa a oferta e o pleno funcionamento do Curso de Pedagogia, no formato presencial e, como critérios de exclusão temos: a não oferta desse curso, se ele estivesse em fase de desativação/extinção ou se houvesse oferta apenas no formato EaD (Educação a Distância); também foi considerado como critério excludente a não aceitação expressa ou o não envio da Carta de Anuência pela Coordenação do Curso autorizando a realização da pesquisa.

Com base no levantamento realizado no sítio do Ministério da Educação (MEC) obtivemos como resultado, nos 9 (nove) estados do Nordeste, a existência de 20 (vinte) Universidades Federais que ofertam, atualmente, o Curso de Pedagogia, conforme dissemos na seção secundária 1.4, todavia, apenas 17 (dezesete) o fazem no formato presencial em 25 (vinte e cinco) *campi*; tendo em conta a necessidade de delimitar esse universo, restringimos ao Curso em funcionamento *apenas no campus sede* de cada instituição, totalizando 17 (dezesete).

A providência inicial consistiu no envio de *e-mail* às Coordenações dos Cursos de Pedagogia desses 17 (dezesete) *campi* das universidades selecionadas, cujo teor tratou da apresentação pessoal da pesquisadora, dos objetivos do trabalho e da solicitação da anuência para a realização da pesquisa, no qual foram anexados o Ofício de Apresentação emitido pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) e o Projeto de Pesquisa. O primeiro *e-mail* foi enviado no dia 13 de março de 2024, para todas as Coordenações consideradas como potenciais integrantes da amostra.

Logo em seguida, as Universidades Federais aderiram à greve nacional deflagrada no primeiro semestre de 2024, em razão da reivindicação pela melhoria das condições de funcionamento e de outros aspectos, o que as impediu de uma resposta breve à nossa solicitação. Retomamos contato nos meses de abril, maio e junho de 2024, obtendo inicialmente 8 (oito) ofícios de autorização, com os quais pudemos protocolar o projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA. A nona autorização nos foi enviada no mês de julho de 2024; as duas restantes somente as obtivemos no primeiro semestre de 2025.

Com a emissão do Parecer Consubstanciado n. 7.174.148, de 21 de outubro de 2024, contendo a aprovação do CEP da UFMA, os contatos foram

retomados para agendamento da coleta de dados nas instituições que anuíram com a pesquisa; no entanto, buscando ampliar o conjunto amostral, novas tentativas foram feitas junto às outras 6 (seis) instituições que não responderam à solicitação, todavia, continuamos sem quaisquer tipos de respostas e optamos por fechar o quadro de anuência com aquelas que já haviam se manifestado.

Dessa forma, das 17 (dezesete) universidades federais instaladas na Região Nordeste, com Cursos de Pedagogia atualmente em funcionamento no formato presencial, 11 (onze) acolheram o estudo, as quais foram identificadas no âmbito deste trabalho pela abreviatura UF, que significa Universidade Federal, seguida da numeração atribuída a partir da posição de cada uma no processo de devolutiva das cartas de anuência/autorização para a realização da pesquisa, sendo a primeira a responder denominada UF1 e assim sucessivamente até a décima primeira, que ficou identificada como UF11. Essa forma de identificação foi atribuída para facilitar a organização da pesquisadora e a análise dos dados coletados e, sobretudo, preservar o direito de privacidade e anonimato de cada curso participante, como rezam os preceitos éticos respeitados no âmbito desta pesquisa.

Destacamos que recebemos aceite dos 9 (nove) estados da Região Nordeste, sendo que, em determinados estados, funcionam mais de uma Universidade Federal. Esclarecemos ainda que optamos por não caracterizar essas instituições, mesmo que correndo o risco de algum reducionismo ou simplismo de informações, em face de que, pelo número restrito daquelas que anuíram e pelas especificidades que as individualizam, o risco maior seria propiciar as suas identificações, assim, em nome da privacidade dos dados, anonimato e zelo ético, consideramos prudente tal decisão.

5.1.2 Da colher à riscadeira: técnicas e instrumentos de coleta de dados

Jamais o pedreiro se arriscaria a fazer o seu trabalho sem as suas ferramentas, são elas que lhe dão o suporte para recolher, cortar, manusear o material e verificar se a construção segue para alcançar o seu propósito. De modo similar, pensamos em relação à pesquisa documental e ao instrumental para coleta dos dados empíricos de forma a não se constituírem isoladamente, mas a complementarem e contribuírem para a validação das informações, buscando manter o diálogo entre os dados para uma melhor apreensão e compreensão da realidade e seus

determinantes, além de conferir a confiabilidade necessária e evitar possíveis vieses no processo de conferência e discussão desses dados.

Assim, para o desenvolvimento da nossa pesquisa, com base na natureza do problema e nos objetivos delineados, optamos pelo uso do Projeto Político-Pedagógico como uma das fontes de dados documentais decorrendo, da sua análise, uma possível verificação de outros documentos a ele atinentes, como ementários/planos de ensino dos componentes, quando considerados elegíveis e, sobretudo, se acessíveis.

A partir da anuência das Coordenações de Cursos sobre a adesão à nossa pesquisa, demos início à pesquisa documental institucional com o levantamento dos referidos projetos; a busca ocorreu nos *sites* das respectivas instituições, de onde foi possível extrair e fazer os *downloads* dos projetos ali disponibilizados. Todavia, para preservar a segurança em relação à vigência dessas fontes e no sentido de buscar tal confirmação, foram enviados *e-mails* às coordenações de 9 (nove) cursos solicitando essas informações, das quais obtivemos respostas de 5 (cinco), sendo que uma coordenação nos enviou o *link* do projeto atual, posto não estar publicado no *site* por ocasião da busca (diferente da versão anterior que ainda se encontrava divulgada). Com relação aos demais projetos, os 2 (dois) restantes, tendo em conta que se encontram na faixa 2020-2025, consideramos que as versões disponibilizadas são as que estão em vigência, motivo para não terem sido emitidos *e-mails* a essas coordenações. Acrescentamos, no entanto, que identificamos outro projeto que foi recentemente atualizado e passou a integrar a faixa acima.

Tendo como propósito a melhor organização dos dados e posterior análise por parte da pesquisadora, os projetos foram identificados de acordo com a codificação utilizada para cada instituição, de UF1 a UF11, como explicado em seção anterior.

Para a coleta dos dados empíricos foram utilizados como instrumentos questionários mistos, compostos de questões abertas e fechadas, conforme os Apêndices B, C e D. Considerando a distribuição geográfica das universidades em todo o Nordeste, o uso do questionário misto ocorreu de forma virtual, *on-line*, por meio da ferramenta *Google Forms*, devidamente precedidos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como dispostos nos Apêndices E, F e G, cujo aceite constituiu-se requisito ao acesso ao questionário por parte de cada participante, sendo que o não aceite encerraria por si só a possibilidade de coleta.

O processo de encaminhamento dos questionários aos/às participantes ocorreu via mediação das Coordenações dos Cursos, às quais enviamos o *link* de cada questionário com a atinente apresentação da pesquisa, da pesquisadora e a referência à aprovação do CEP da UFMA, para que a própria Coordenação os enviasse aos/às participantes, caminho que consideramos o mais acertado na perspectiva da ética e da lisura do processo. Esclarecemos que não foi necessário o deslocamento da pesquisadora a nenhuma instituição para o recolhimento presencial dos dados.

Dessa forma, a abertura da sala para preenchimento dos questionários eletrônicos ocorreu em 14 de agosto de 2025 e ficou acessível por 62 (sessenta e dois) dias, tendo seu fechamento ocorrido em 14 de outubro de 2025.

Convém explicitar ainda que a nossa opção pela coleta de dados no formato virtual considerou não apenas a dificuldade de deslocamento que teríamos em face da extensão geográfica que a pesquisa buscou abarcar, mas também pelo que decorreu como aprendizado (parece-nos até contraditório ante tanto sofrimento) em face do cenário que se instalou em nível mundial em 2020, causado pela pandemia de Covid-19 (SARS-Cov-2), que forçou a um processo de descodificações pedagógicas e adaptações que se fez extremamente necessário naquela conjuntura, mas que contribuiu para um entendimento acerca da importância do uso e da aplicabilidade da tecnologia e das inovações tecnológicas como ferramentas mediadoras não só em relação ao processo ensino-aprendizagem, naquilo que lhes couber e sem sobreposição à figura docente, mas também às pesquisas, com a facilidade e agilidade para estabelecimento de relações e obtenção de dados, contribuições das quais nos valem para este trabalho.

5.1.3 Procurando operários/as parceiros/as: participantes da pesquisa

Um pedreiro sozinho até pode construir uma casa, mas será solitário o seu caminho e não terá com quem, ao longo deste, ir compartilhando ou dividindo um trabalho tão intenso e, muito menos, contar com a necessária ajuda coadjuvante ao processo; para o nosso estudo, buscamos os/as parceiros/as que consideramos indispensáveis para trilhar conosco esse percurso, a quem ousamos denominar de Artífices, como explicaremos adiante, sendo assim, tivemos como participantes da pesquisa coordenadores/as de cursos, professores/as membros dos Núcleos

Docentes Estruturantes (NDEs) e alunos/as do último período dos Cursos de Pedagogia das instituições incluídas na pesquisa.

O critério de inclusão para o/a Coordenador/a foi a sua própria condição de responsável pela Coordenação do Curso, não sendo incluídos/as vice-coordenadores/as em razão de que nem todos os Cursos de Pedagogia consultados contavam com essa função em sua estrutura por ocasião do mapeamento. O critério de exclusão consistiu na não aceitação livre à participação na pesquisa.

Para o/a docente, o critério de inclusão levou em conta sua participação como membro do NDE do Curso de Pedagogia, por considerarmos a importância e o papel que tem essa instância no processo de acompanhamento, avaliação e atualização de um curso, como prevê a Resolução CONAES n. 01, de 17 de junho de 2010, em seu

Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (CONAES, 2010).

Como critério de exclusão foi considerada a não aceitação livre à participação na pesquisa. Além disso, foram excluídos/as todos/as aqueles/as que não faziam parte do NDE.

Quanto aos/às estudantes, foram incluídos/as os/as que estavam cursando o último semestre do curso por ocasião da abordagem, justificando esse critério em razão da vivência pedagógica experienciada por eles/as ao longo da trajetória acadêmica o que, subtemos, possibilitou-lhes um conhecimento acerca dos conteúdos trabalhados durante a sua formação; como critério de exclusão, ser aluno/a de qualquer período antecedente ao último semestre do curso ou a não aceitação livre da sua participação, nesse caso, admitimos a seleção aleatória de outro/a aluno/a que o/a substituisse.

Relativamente ao universo/quantitativo da amostra, a princípio fizemos uma previsão de, levando em consideração 11 (onze) Cursos de Pedagogia ativos que autorizaram a coleta de dados, um total de 11 (onze) Coordenadores/as de Cursos; quanto aos/às docentes, sendo em média 5 (cinco) integrantes em cada NDE (excluído o/a Coordenador/a que é membro nato e presidente), equivaleria aproximadamente a 55 (cinquenta e cinco) docentes membros, ou seja, para esses dois grupos (coordenador/a e docente), a estimativa consistia de 66 (sessenta e seis) participantes que seriam abordados não por amostragem, mas na sua totalidade.

Para a definição da amostra referente ao grupo de estudantes, a previsão também seria, mediante seleção aleatória, 5 (cinco) alunos/as de cada turma, nesse caso, como o total de turmas de formandos equivaleu a 11 (onze), nossa amostra corresponderia em média a 55 (cinquenta e cinco) participantes.

Todavia, a realidade no campo da pesquisa tem vida própria e é permeada de desafios de diversas naturezas sobre os quais não temos e nem pretendemos ter qualquer tipo de manejo, além das contradições que lhe são próprias, assim sendo, o cenário amostral resultante não condiz com o previsto, como demonstra o Quadro 7.

Como dito anteriormente, nossa via de abordagem ocorreu por meio das Coordenações de Cursos, para as quais enviamos (nunca em grupo, mas, individualmente, para evitar quaisquer possibilidades de identificação) o primeiro *e-mail* com o questionário e respectivo texto de apresentação e convite para colaboração, no dia 14 de agosto; posteriormente, foram enviados novos *e-mails* nas seguintes datas: 03, 08, 22 e 23 de setembro e, finalmente, ratificando a solicitação e informando que o fechamento da sala de coleta seria no dia 14 de outubro, o último *e-mail* foi disparado em 1º de outubro de 2025.

Havemos de reconhecer o esforço e o empenho despendidos por alguns/as coordenadores/as de cursos no sentido de incentivar docentes e discentes à adesão, sem o que o resultado seria mais preocupante.

Com o fechamento da sala e bloqueio ao acesso, obtivemos o seguinte cenário de adesão, conforme explicitado no Quadro 7:

Quadro 7 – Cenário de adesão de docentes e alunos/as à pesquisa de campo

UF	DOCENTES	DISCENTES
UF 1	03	02
UF 2	-	-
UF 3	01	03
UF 4	-	01
UF 5	01	01
UF 6	-	02
UF 7	-	-
UF 8	01	02
UF 9	07	05
UF 10	04	09
UF 11	01	-
UF SEM IDENTIFICAÇÃO	-	03
Total de respondentes:	18	28

Fonte: A Autora (2025)

O Quadro 7 revela, portanto, em relação a esses dois grupos de participantes, um total de 46 (quarenta e seis) respondentes, representando um alcance de 69,69% em relação à previsão inicial, o que consideramos um percentual significativo dada a natureza, a amplitude e distribuição da pesquisa.

Resta esclarecer que, não obstante o fato de que em duas UFs não houve adesão de docentes ou alunos/as, a omissão não comprometeu o cenário regional em face de que as duas instituições estão localizadas em estados nos quais mais de uma instituição anuiu à pesquisa, ou seja, o conjunto amostral contém representação dos 9 (nove) estados do Nordeste, conforme o objetivo da nossa pesquisa.

Optamos, por outro lado, por considerar válidas as respostas equivalentes aos três questionários discentes para os quais não foi possível captar a identificação institucional, em virtude de que todos os demais itens do questionário foram devidamente respondidos, pelo que demonstramos respeito à participação desses/as Artífices e, sobretudo, às contribuições acrescentadas.

Quanto à adesão dos/as Coordenadores/as de Cursos, obtivemos 5 (cinco) respostas aos questionários específicos, porém, convém esclarecer que, para esse grupo, não foi solicitada a identificação institucional em razão do nosso contato direto e permanente com eles/as, garantindo, assim, o sigilo e a privacidade do/a respondente e descartando qualquer tipo de vício ou viés; para esse grupo, o percentual de adesão correspondeu a 45,45% da expectativa, considerado também satisfatório. Sob outro prisma, podemos observar a condição do/a coordenador/a como docente membro do NDE, o que pode significar que algum/a possa ter respondido somente ao questionário destinado aos/às professores/as.

5.1.4 A mão na massa: procedimentos de análise dos dados

Um saco de cimento, doze latas de areia e água, eis alguns dos materiais que o pedreiro, usando a prática, um olhar vigilante e mãos firmes, manejará para encontrar o *traço* perfeito para a liga dos seus tijolos ou para revestir as paredes ainda cruas. Nosso material, embora mais refinado do ponto de vista científico, um tanto mais sensível, requereu um cuidado metodológico e uma postura ética igualmente firmes e adequados.

Nesse sentido, delimitado o terreno da pesquisa, selecionado o instrumental de coleta de dados, definidos os/as participantes e a amostra para a

abordagem, cabe-nos esclarecer sobre a análise e interpretação dos dados coletados, sobre cujos procedimentos tomamos como fundamento as orientações da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), pelas possibilidades que apresenta de ultrapassar a simples análise dos conteúdos manifestos, pois, de acordo com a autora,

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que embora parciais, são complementares (Bardin, 2020, p. 44).

Oliveira, Freire Andrade e Muss (2003, p. 5), em uma abordagem sobre a utilização da análise de conteúdo na área da educação, buscando auxiliar pesquisadores dessa área sobre como empregar esse procedimento de interpretação de dados, destacam que:

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

A adoção da Análise de Conteúdo implica a organização de um plano de pesquisa que evidencie se os procedimentos e o instrumental de coleta de dados efetivamente contribuíram para as respostas correlacionadas aos objetivos da pesquisa, pois, para Bardin (2020), essas respostas são buscadas por um caminho que se constitui, primeiro, de uma pré-análise dos documentos e mensagens obtidas e, em seguida, da definição das categorias de análise, o que pode admitir representação quantificada de dados, como Bardin (2020) esclarece.

A referida autora nos explica ainda que, para essa definição da categorização, podem ser aplicados dois processos diferentes:

- é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. [...];
- o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos [...] (Bardin, 2020, p. 147).

Desse modo, em relação à categorização, foram definidas categorias prévias, mas, consideradas principalmente aquelas que emergiram do movimento de análise dos dados, conforme elucidaremos na situação oportuna.

5.2 Alicerces dos Cursos de Pedagogia: os achados nos Projetos Político-Pedagógicos

Imaginemos uma construção, de taipa (ou pau-a-pique), adobe, tijolo, madeira, não importa o material, sua estrutura precisa ser forte, consolidada, bem fincada no solo, planejada para suportar o seu peso e a sua dimensão, quase sempre cravada (ou erigida) pela firmeza das mãos ásperas e calejadas do pedreiro, porém, adornada do cuidado de quem sabe que dela depende a segurança das vidas que ali habitarão. De igual modo, um Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPP) precisa conceder a segurança epistemológica e pedagógica necessária à condução do curso e à formação do/a profissional que lhe será oriundo, daí a importância, em nosso estudo, de conhecermos esse alicerce, essa sustentação teórico-metodológica dos cursos.

A adoção de PPPs para a realização de pesquisas, seja como fonte primária ou complementar e com fins de triangulação de dados, não é original e muito menos recente, ao contrário, uma busca na literatura de pronto se nos apresenta resultados significativos, tanto na área de educação ou em outras áreas, dada a significância (mas também a obrigatoriedade) desse documento no processo de criação, implantação, avaliação e regulação dos cursos, quanto, sobretudo, no que se refere ao norteamento do percurso formativo discente e profissional.

Assim sendo, compreendemos que a construção de um projeto político-pedagógico, de qualquer que seja o curso, deve representar a articulação entre os sujeitos nele envolvidos e derivar de um intenso processo reflexivo e dos debates sobre as concepções e os pressupostos que o sustentam e as convergências e divergências epistemológicas e teórico-metodológicas que, dialeticamente, vão se colocando; um processo em busca de resolver as tensões, as contradições, os anseios, as expectativas e perspectivas que balizarão o curso.

Não se configura, portanto, de baixa complexidade a construção de um projeto político-pedagógico de um curso, muito ao contrário, e isso ocorre em razão de se constituir um documento que carrega em si múltiplas determinações, o que o torna multifacetado, plural, ao mesmo tempo em que carece responder ao que determinam as políticas educacionais e curriculares, posto que essas o transversam e regulam, especialmente do ponto de vista legal; associemos a essas razões também

a necessidade de ter de lidar com o jogo das relações de poder que, muitas vezes, pode transitar na instituição.

Nesse sentido, Veiga (1997) já alertava:

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar [...] (Veiga, 1997, p. 21).

Destarte, podemos depreender o quão a ideação e a criação de um projeto político-pedagógico, seja na educação básica ou no contexto da educação superior, pode, por vezes, se converter em um intrincado processo, principalmente porque um projeto não surge do vazio e

[...] não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade. Nesse sentido, o princípio da complexidade procura considerar as relações entre as partes e o todo, em movimentos processuais de interligação e unicidade, de modo a constituir uma totalidade (Veiga, 2011, p. 17).

Antes mesmo de indagar e discutir acerca do “projeto político-pedagógico acadêmico” como Veiga (2011, p. 17) se refere àquele voltado à educação superior (aos cursos de graduação), a autora já trazia, em produções anteriores, importantes reflexões sobre as possibilidades da construção de um projeto *político-pedagógico*, defendendo a indissociabilidade desse binômio na medida em que é “político no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (Veiga, 1997, p. 13), e pedagógico ao “definir as ações educativas e as características necessárias” (p. 13) para que as finalidades e as intenções que o movimentam se efetivem, razão para optarmos também pela mesma terminologia que essa autora defende.

Consideremos ainda que as instituições de educação superior, sejam públicas ou privadas, precisam se submeter ao processo de regulação, um dos legados das reformas neoliberais da educação e das políticas educacionais determinadas pelos organismos internacionais, por meio do qual os cursos (e as próprias instituições) são avaliados por comissões determinadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC); os instrumentos de avaliação em vigência datam de 2017 (embora estejam em franca revisão na atualidade). No seu bojo está a clara exigência, em praticamente todos os indicadores, da observância da correlação desses indicadores

com o Projeto Pedagógico do Curso, denominação tal como aparece nos instrumentos. Sobre essa questão, Veiga (2011, p. 50) observa que:

Fica assim instituída a parametrização da educação superior, tendo o projeto pedagógico como a categoria de análise básica da avaliação que se assenta no produto quantificável. [...]. Conhecidos e analisados as dimensões e os parâmetros avaliativos, compete à instituição persegui-los e alcançá-los. O que está em jogo é o credenciamento e o credenciamento da instituição.

Dada a natureza perscrutória (ousamos no vocábulo) e rigorosa dos processos avaliativos a que são submetidos os cursos e as instituições, arriscamos inferir ser essa uma das razões para a opção pelo uso, por parte das instituições, da mesma terminologia (*projeto pedagógico*) que se impõe nos instrumentos adotados pelo Inep/MEC, como veremos adiante, a qual se apresenta mais restrita em comparação àquela proposta por Veiga (1997, 2011) como *projeto político-pedagógico*, termo com o qual nos alinhamos.

Outra razão nos parece ser a presença desse termo *in verbis* na própria LDBEN n. 9.394/1996, que se encarrega de legitimá-lo como instrumento essencial ao delineamento da identidade institucional, devendo sua construção resultar de um processo autônomo e participativo, para o qual se faz importante o envolvimento dos diferentes segmentos, com ênfase nos profissionais da educação, e isso aparece de forma mais contundente no art. 14, que o apresenta como princípio que se estende aos cursos ofertados por instituição de educação superior: “Art. 14 [...] I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (Brasil, 1996).

Busquemos, então, entender o que dizem ou deixam entrever os projetos dos Cursos de Pedagogia das instituições selecionadas. Veiga (2011, p. 38) quando, em 1977, analisou cerca de 50 (cinquenta) PPPs acadêmicos, organizou um roteiro de análise que contemplou

[...] os seguintes aspectos: 1) o histórico do curso; 2) os pressupostos e objetivos; 3) o perfil profissional de referência; 4) a base epistemológica e pedagógica; 5) a grade curricular; 6) as ementas e a bibliografia; 7) a prática profissional e o trabalho de conclusão de curso; 8) a integralização curricular; 9) os mecanismos de avaliação.

Assim, para investigar a atenção/existência de conteúdo pertinente à saúde docente como componente, disciplina ou assunto/tema transversal nos currículos de formação de professores/as dos cursos que anuíram com a pesquisa, buscando conhecer tensões e contradições presentes nesse processo, cujos maiores representantes são justamente os projetos político-pedagógicos e respectivos

delineamentos curriculares, implica ir além dos aspectos simplesmente objetivos que os caracterizam, sobretudo, buscar extrair e depreender outros elementos que contribuam a essas reflexões.

Desta forma, para a nossa coleta dos dados inerentes a esses documentos, de modo similar foi construído um roteiro a partir da definição prévia de determinadas categorias, que, como explica Bardin (2020), é um dos processos possíveis para a categorização, quando os elementos vão sendo articulados na medida da sua descoberta. Nesse sentido, para a designação preliminar dessas categorias, foram adotados como critérios: i) capacidade de oferta de uma visão de totalidade dos projetos, ii) ser um ponto em comum entre todos os projetos consultados.

Respeitando, porém, os limites do nosso objeto de investigação, alguns aspectos igualmente importantes que integram os projetos não foram contemplados nesse roteiro, a exemplo da inserção da extensão no currículo discente (curricularização).

Portanto, a partir dessa prévia definição, foi possível organizar as categorias de interesse e respectivas subcategorias, conforme o Quadro 8, esclarecendo que, para a denominação desses quadros, tomamos de empréstimo o termo “grelha” usado por Bardin (2020, p. 66):

Quadro 8 – Grelha categorial prévia para análise dos PPPs/PPCs

Categorias	Subcategorias
1. Referência histórico-temporal e objetiva do Curso e do Projeto	1.1 Marco temporal de criação do curso 1.2 Dados objetivos do curso (vagas, carga horária e turnos de funcionamento) 1.3 Denominação (título) 1.4 Ano da vigência 1.5 Dinâmica e envolvidos na construção/elaboração ou reformulação
2. Base legal	2.1 Normativas e Dispositivos legais
3. Fundamentos teóricos e princípios norteadores	3.1 Concepções teórico-metodológicas 3.2 Princípios
4. Objetivos do processo formativo e perfil do egresso	4.1 Objetivos Gerais 4.2 Caracterização da atuação profissional
5. Bases para o delineamento curricular	5.1 Princípios que norteiam o delineamento curricular
6. Eixos formativos	6.1 Núcleos 6.2 Componentes (obrigatórios e eletivos/optativos)
7. Delineamento curricular	7.1 Caracterização 7.2 Componente que aborda a (ou aproxima da) saúde docente

Fonte: Organizado pela autora, com uso de elementos próprios e elementos extraídos dos PPPs/PPCs (2025)

A partir dos subsídios coletados nos PPPs/PPCs e tendo em vista apresentar uma visão mais abrangente dos principais elementos identificados, embora outros se insiram nas categorias presentes no Quadro 8 e estejam nas discussões subsequentes, elaboramos o Quadro 9, a seguir, com parte representativa dos achados que se inscrevem como relevantes aos nossos objetivos, esclarecendo que alguns dados presentes na análise não integram este quadro em razão da possibilidade que ofereciam à identificação dos participantes da pesquisa.

Quadro 9 - Panorama demonstrativo de elementos dos PPPs/PPCs

UF	CH, TURNO E VAGAS	CARACTERIZAÇÃO DO DOCUMENTO (PPP/PPC)	PRINCÍPIOS NORTEADORES	FUNDAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	PERFIL DO EGRESSO (SUJEITO QUE ESTÁ SENDO FORMADO/A)	COMPONENTES	CITA O TERMO SAÚDE
UF1	3.255 horas Diurno/ Not 50 vagas (sem.)	Apresenta-se sob a forma de um dispositivo legal imbuído de teor técnico	Não apresenta claramente o referencial teórico-epistemológico	Concepção de currículo como um processo de construção, envolvendo experiências para compreensão das mudanças sociais e seus problemas	Docente da Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, gestor educacional e de atividades gerais de assessoramento pedagógico como profissional técnico-pedagógico na escola e em outras instituições com ações educativas, apto a desenvolver estudos, serviços de extensão e pesquisas sobre questões educacionais	49 obrig* 22 optat**	4 vezes (sem relação com o objeto da pesquisa)
UF2	3.210 horas Diurno/ Not 45 vagas (sem.)	Adota teor crítico, refere autores como Antônio Flávio Moreira, Tomás Tadeu da Silva	Relação ou unidade teoria e prática; Contextualização (realidade plural e diversa); Flexibilidade e diversidade curricular; interdisciplinaridade	Concepção de currículo como um espaço político de produção de cultura; no centro da atividade educativa, signo/significado da política curricular, saber, poder e identidade (a partir dos autores)	Profissional com formação humanista, crítica, reflexiva e ética; habilitado à docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com capacidade para intervir em instituições educativas e para exercer funções inerentes ao seu campo de atuação	52 obrig Não foi possível ver optativas/eleativas	1 vez (sem relação com o objeto da pesquisa)
UF3	3.220 horas Vesp/Not 50 vagas (sem.)	Tem caráter inovador e apresenta debates críticos	Relação ou unidade teoria e prática; Contextualização (realidade plural e diversa); Interdisciplinaridade; Dimensão política; Atuação profissional	Concepção de currículo como construção social, em consonância com a realidade socioeconômica e política; concretiza práticas sociais, culturais e políticas; envolve a tomada de decisão sobre aspectos que orientam a formação; visto como práxis	Profissional capaz de compreender e organizar os processos de ensino e de aprendizagem dos seres humanos, podendo assumir as funções de professor/a na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de gestor/a e de coordenador/a, contribuindo para sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária	50 obrig 28 optat	9 vezes (sem relação com o objeto da pesquisa)
UF4	3.225 horas Mat/Vesp /Not 40 vagas (turno /sem.)	Adota uma perspectiva defensora das competências, segundo a BNCC	Relação ou unidade teoria e prática; Contextualização (realidade plural e diversa); Interdisciplinaridade; Formação sólida e ampla; Atuação profissional	Concepção de currículo que envolve princípios que fundamentam uma sólida formação teórica e interdisciplinar. Enfatiza a reflexão crítica sobre educação, escola e sociedade	Docente da Educação infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de formação do profissional docente; gestor educacional e de atividades gerais de assessoramento pedagógico, como profissional técnico-pedagógico na escola e em outras instituições com ações educativas; apto a desenvolver estudos, serviços de extensão e pesquisas sobre questões educacionais	43 obrig 17 + 44 optat	9 vezes (consta uma disciplina optativa relac. ao objeto da pesquisa)
UF5	3.200 horas Not 80 vagas (anual)	Apresenta-se como crítico e bem fundamentado	Relação ou unidade teoria e prática; Flexibilidade e diversidade curricular; Interdisciplinaridade; Formação sólida e ampla; Dimensão política; Atuação profissional	Concepção de um currículo pós-crítico pelas especificidades que representa, associado a uma teoria crítica do currículo por sua relação com a pedagogia dos conteúdos e como oposição à mera construção técnica.	Pedagogo produtor e disseminador de conhecimentos, docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, gestor de processos educativos (coordenação, planejamento, organização, avaliação de programas e projetos pedagógicos escolares e não- escolares), agente social e político capaz de entender, contemplar e respeitar sempre em sua atuação, as diferenças de diversas naturezas, empreendedor da pesquisa científica, principalmente nas áreas fundamentais de sua formação	44 obrig 15 optat	10 vezes (sem relação com o objeto da pesquisa)

UF6	3.210 horas Mat/Vesp /Not 250 vagas (100 1º sem.; 150 2º sem.)	Segue uma orientação crítica, fundamentada e refere autores como Tomás Tadeu da Silva, José Pacheco, Paulo Freire	Relação ou unidade teoria e prática; Contextualização (realidade plural e diversa); Formação sólida e ampla	Concepção de currículo que privilegia as diversas relações com a prática pedagógica, o cotidiano da escola, sua realidade e os movimentos sociais, culturais e políticos, a relação teoria-prática, o exercício profissional, sendo a pesquisa, a prática pedagógica e a extensão condutores e integradores dos demais componentes	Docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, pedagogo e Gestor de Processos Educativos em Instituições Escolares e Não Escolares, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, tendo a docência e a gestão como princípios indissociáveis	55 obrig 66 elet	18 vezes (sem relação com o objeto da pesquisa)
UF7	3.200 horas Integral 30 vagas (sem.)	Documento bem estruturado	Relação ou unidade teoria e prática; Contextualização (realidade plural e diversa); Flexibilidade e diversidade curricular; Formação sólida e ampla; Dimensão política; Atuação profissional;	Concepção de um currículo não claramente delineada, mas que se submete ao posicionamento crítico-reflexivo do corpo docente	Profissional apto a exercer a docência na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a trabalhar nas áreas de gestão educacional na Educação Básica e no ensino superior, tendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura como eixo ao seu trabalho	40 obrig 27 optat	2 vezes (sem relação com o objeto da pesquisa)
UF8	3.313 horas Mat/Not 140 vagas (anual)	Documento de cunho técnico, com ênfase em competências e habilidades	Não apresenta claramente o referencial teórico-epistemológico	Concepção de currículo que visa a uma sólida fundamentação teórica, ao desenvolvimento de habilidades para a investigação científica e atuação profissional competente e atualizada.	Profissional para as funções de docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, inspeção, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e em outras instituições ou situações relacionadas ao ensino-aprendizagem	38 obrig 83 optat	5 vezes (sem relação com o objeto da pesquisa)
UF9	3.210 horas Mat/Vesp /Not Não informa	Apresenta-se sob a forma de um dispositivo legal com teor técnico, com ênfase em competências e habilidades	Não apresenta claramente o referencial teórico-epistemológico	Concepção de currículo que contemple consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulem ao longo do curso	Atuar na docência, que compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; professor como agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos da gestão da escola e das funções pedagógicas	48 obrig 17 optat	Não cita o termo saúde
UF 10	3.315 horas Vesp/Not 40 vagas (turno /sem.)	Adota teor crítico	Relação ou unidade teoria e prática; Contextualização (realidade plural e diversa); Flexibilidade e diversidade curricular; Interdisciplinaridade; Formação sólida e ampla; Dimensão política; Atuação profissional	Concepção de currículo que se volte para conhecimentos, habilidades e valores essenciais aos desafios e demandas da realidade atual, ao domínio teórico-metodológico do fenômeno educativo, da natureza histórica e dos pressupostos da prática; o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio de formação e de Intervenção na prática pedagógica	Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Disciplinas Pedagógicas, profissional em condições de coordenar, acompanhar e assumir gestão de ambientes escolares e não escolares, assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais em diferentes instâncias, com atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional	47 obrig 11 elet	44 vezes (sem relação com o objeto da pesquisa)
UF 11	3.597 horas Mat/Vesp /Not 120 vagas (sem.)	Apresenta uma perspectiva crítica e refere autores como Tomás Tadeu da Silva e Paulo Freire	Relação ou unidade teoria e prática; Contextualização (realidade plural e diversa); Formação sólida e ampla; Dimensão política; Atuação profissional	Concepção de currículo que tem como eixo a cultura escolar como construção social com marcas de um espaço e tempo específicos que se expressam nos rituais pedagógicos	Profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, que responda criticamente aos desafios da sociedade, atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, com ética e conhecimento fundamentado, com habilidades para levantar problemas e, principalmente propor alternativas de intervenção para a educação básica no Brasil; com capacidade de liderança e de busca do conhecimento; atue como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens, adultos e idosos, em instituições escolares e não escolares	55 obrig 25 elet	2 vezes (consta uma disciplina eletiva relac. ao objeto da pesquisa)

*obrigatórios / **optativos/eletivos

Fonte: Organizado pela autora, a partir de dados extraídos dos PPPs/PPCs (2026)

Dessa forma, considerando os dados apresentados nos Quadros 8 e 9, que nos permitem uma análise mais cuidadosa em relação aos projetos político-pedagógicos ou projetos pedagógicos de cursos, tornou-se possível desmembrar textualmente esses subsídios relevantes e contributivos ao que pretendemos, assim, compondo a *Categoria 1 - Referência histórico-temporal e objetiva do Curso e do Projeto*, definimos como subcategorias: o marco temporal de criação do curso, os dados objetivos do curso (vagas, carga horária e turnos de funcionamento), a denominação (título) do documento, o ano em que entrou em vigência, a dinâmica e os envolvidos na construção/elaboração ou reformulação.

Nesse sentido, observamos inicialmente o ano de criação dos Cursos de Pedagogia, sendo que 2 (dois) projetos (18,18%) não apresentam esse dado, informação essencial para situar historicamente à comunidade o momento do nascedouro do curso e o movimento que gravitava em torno ou que pudesse ter influenciado a sua criação, muito embora tais conjunturas não sejam analisadas minuciosamente neste trabalho.

Pertinente àqueles que trazem essa informação, constatamos que entre as décadas de 1940 e 1960, houve a criação de 5 (cinco) cursos (45,45%) em contextos que transitam da Segunda Guerra Mundial, do declínio do Estado Novo no Brasil, à efervescência do pós-guerra, dos movimentos culturais e da germinação das bases para e a própria instauração da ditadura militar no Brasil.

Tendo suas gêneses ambientadas entre as décadas de 1970 e 1980 estão 2 (dois) cursos (18,18%), em cenários de forte repressão política em face do auge da ditadura militar, de intensas transformações que marcaram profundamente a vida humana de forma individual e em sociedade, mas também do fim da ditadura no Brasil e início da redemocratização, de intensa crise econômica, acirramento do mapa da pobreza e dos índices de analfabetismo, de mudanças e exigências impostas pelo processo de globalização da economia e implantação das reformas de cunho neoliberal decorrentes.

No íterim entre 2010 e 2020, foi encontrada a criação de 2 (dois) cursos (18,19%¹⁹) no âmbito da amostra estudada, em conjunturas forjadas em meio às revoluções tecnológicas que influenciaram mudanças de comportamentos, ascensão

¹⁹ O percentual exato é 18,18... como escrito imediatamente anterior, porém, precisamos proceder ao arredondamento para 18,19 como estratégia para garantir a totalidade de 100%, recurso que será repetido sempre que necessário.

do mercado automatizado e digital, conflitos e tensões de diversas naturezas e em diferentes contextos geopolíticos, além do início da instalação de um severo e grave quadro sanitário que ceifou milhões de vidas em escala mundial, a pandemia da Covid-19.

Com relação aos dados mais objetivos, aqueles que se referem às vagas disponibilizadas e à carga horária total dos cursos, conforme expostos no Quadro 9, na primeira subcategoria encontramos 1 (um) projeto (9,10%²⁰) que não disponibiliza o quantitativo de vagas ofertadas semestral ou anualmente, omissão que retira da comunidade o acesso a essa informação no documento matriz que norteia o curso, embora possa estar à disposição em outros documentos ou canais. Os demais cursos, representando 90,90% da amostra, abrem entrada por turno e turma em quantidades que oscilam entre 30 (trinta) e 60 (sessenta) vagas semestrais. Não fez parte da coleta captar a informação se efetivamente todas as vagas são/estão preenchidas e/ou qual o déficit resultante.

Referente às cargas horárias totais dos cursos, a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que ‘Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura’, estabelece no seu art. 7º a carga horária mínima de 3.200 horas, requisito obrigatório cumprido por 100% dos projetos estudados, havendo apenas variação entre esse referencial mínimo e outros quantitativos, como observamos no Quadro 9: 2 (dois) projetos (18,19%) limitaram-se à carga horária mínima e 9 (nove) projetos (81,81%) avançaram além do prescrito, estando, nesse grupo, um projeto que oferta um total de 3.597 horas, dado que nos chamou a atenção pela superação percentual de cerca de 12% (doze por cento) além do mínimo estabelecido.

Quanto aos turnos de funcionamento dos cursos, as ofertas se apresentam bastante variadas, na medida em que 4 (quatro) instituições oferecem o curso à comunidade nos três turnos (*matutino*, *vespertino* e *noturno*), equivalendo a 36,36% do total; nos turnos *vespertino* e *noturno* encontramos 2 (duas) instituições ou 18,18% da amostra; disponibilizando o curso no turno *noturno* e em outro turno denominado como *diurno*, temos 2 (duas) instituições (18,18%); propiciando o curso nos turnos *matutino* e *noturno* está 1 (uma) instituição (9,09%); com oferta apenas no turno

²⁰ O percentual exato é 9,09, porém, precisamos proceder ao arredondamento para 9,10 como estratégia para garantir a totalidade de 100%, recurso que será repetido sempre que necessário.

noturno temos 1 (uma) universidade (9,09%), como também 1 (uma) instituição ou 9,10%²¹ informando como *integral* a perspectiva de funcionamento do curso.

Importante destacar que a justificativa presente em parte dos projetos acerca da oferta do curso no turno noturno se refere ao expressivo contingente de trabalhadores que buscam uma formação na educação superior no seu contraturno de trabalho.

Em seguida, buscamos as denominações adotadas para a identificação dos próprios documentos, sendo que, dos 11 (onze) projetos consultados, apenas 2 (dois) ou 18,19%, trazem o vocábulo “político” incluído no título, sendo esses documentos intitulados como *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP)*; os demais 9 (nove) projetos ou 81,81% do universo utilizam terminologia que se alinha àquela presente no instrumento adotado pelo MEC: *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)*, muito embora esta terminologia também se encontre presente na LDBEN 9.394/1996, no art. 14 e outros, como aludimos antes. Daí justificarmos porque, ao longo do texto, usamos as abreviaturas PPPs/PPCs associadas, em atenção às denominações adotadas pelas instituições.

A constatação acima pode sugerir um dado irrelevante, todavia pode nos ajudar a encontrar determinadas contradições presentes nesses terrenos, pois, se por um lado pode representar, mesmo que por parte de poucos projetos e ainda que, quiçá, pareça como não proposital, uma fragilidade nas discussões atinentes à dimensão política, de outro modo pode nos mostrar que, mesmo não contendo em seu título a terminologia referente, pode trazer debates firmes e defensores de uma formação que se alinhe aos interesses democraticamente manifestos, aspectos que são essenciais a um documento norteador da formação docente,

Assim, observar a denominação de um projeto não se constitui um dado vago ou isolado, ao contrário, para entendê-la procuramos extrair dos corpos dos documentos a perspectiva mais ampla que os atravessa, um movimento não simples, porém necessário; esse movimento foi demonstrado de forma muito sintética no Quadro 9, porém, aqui o desmembramos.

Desse modo, verificamos que 2 (dois) projetos ou 18,19%²² do universo são documentos com teor de cunho técnico, com estrutura atenta às exigências dos indicadores de avaliação do Inep, desprovidos de discussões teórico-epistemológicas,

²¹ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

²² Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

e não só resultam como se entranham no próprio dispositivo legal que os institui.

As reflexões provocadas por Veiga (2011) embasam essa percepção:

A falta de clareza acerca do projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem a sua razão de ser. Assim, o que dá clareza ao projeto político-pedagógico é a sua *intencionalidade*. O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. (p. 16).

Alinhado à concepção de Veiga está o estudo de Baptista e Quadros (2024, p. 17) que defende que “[...] o PPP deve ser reconhecido como um documento que empodera a escola, concedendo-lhe autonomia e emancipação para enfrentar desafios específicos [...]”, o que confere ao documento uma posição que o coloca na contramão daqueles que assumem apenas o caráter burocrático e formal imposto e de agrado das exigências externas.

Dos 2 (dois) projetos (18,18%) que trazem na constituição do seu título o termo político, um consegue levá-lo para o seu interior, defendendo que tal dimensão se torna fundamental para as mudanças almejadas, atribui significado aos debates críticos e caracteriza a participação dos segmentos na formulação do projeto citando, inclusive, a importância da mobilização liderada pela Anfope como uma das suas motivações.

Todavia, enquanto nesse primeiro projeto é possível observar o movimento feito no sentido de construção de uma proposta dialógica e inovadora, dado que, no dizer de Veiga (2011, p. 21), “Os projetos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder que permeiam as instituições [...] transgridem para acertar, reconfigurando as práticas pedagógicas em torno de seu potencial inovador [...]”, o segundo projeto demonstra contradição ao adotar um teor técnico que se opõe à expectativa gerada pelo seu título, rende-se à ênfase nas competências e se protege em um dispositivo legal; como afirma Veiga (2011, p. 24), “O projeto político-pedagógico instituído por decreto corre o risco de descaracterizar-se”, porquanto, compreendemos, distancia-se das reflexões e discussões coletivas dos segmentos envolvidos que lhe darão vida.

Quando discute acerca do alastramento da noção de competências no âmbito da educação, Campos (2004) destaca que aquelas mais diretamente relacionadas à formação de professores/as não se configuram de forma isolada, mas integram um movimento muito mais amplo de legitimação dessa noção no contexto brasileiro, posto que,

[...] no Brasil, a difusão da noção de competências e das formas pedagógicas que lhes são associadas, ocorre sob a tutela do Estado, mediatizada pelas reformas educacionais que, ao longo da década de 1990, imprimiram novas diretrizes para as modalidades educativas que constituem o sistema nacional de educação (Campos, 2004, p. 2).

Por sua vez, ao buscar contribuir para a enunciação de uma teoria curricular de formação de professores, Pacheco (2022) empreende críticas importantes, entre as quais afirma que;

Não sendo possível fechar os olhos face à realidade, e sabendo-se do impacto das políticas de *accountability* e responsabilização nas escolas e nas salas de aula, há uma racionalidade técnica que persiste na formação de professores, seguindo uma orientação performativa ou produtivista baseada nos resultados escolares dos alunos e na consolidação de uma formação focada no domínio de competências ligadas ao saber-fazer profissional [...] (Pacheco, 2022, p. 278).

Em uma outra direção, porém, estão 3 (três) ou 27,27% dos projetos defendendo uma posição mais crítica, referenciando as discussões em teóricos como Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva e outros, e levando em conta as concepções historicamente defendidas para a formação docente pelos movimentos dos/as educadores/as representados por entidades como a Anfope, a Anpae e o ForumDir; não obstante o fato de omitirem no seu título o termo 'político', em um movimento contrário este ganha vitalidade e significado nas constituições desses documentos e concede a eles a possibilidade de serem um referencial do ponto de vista epistemológico e didático-pedagógico mais sintonizado com os debates críticos da área.

No contexto dos projetos estudados se encontra também 1 (um) projeto, ou 9,09% do universo, que, mesmo não aludindo no título o vocábulo 'político' e nem a ele se reportando explicitamente no interior do texto, foi possível observar que sua construção opta por uma tendência crítica e adota uma importante perspectiva histórica acerca das discussões e lutas que vêm caracterizando o Curso de Pedagogia, referenciando as concepções sobre a formação dos profissionais da educação defendidas pela Anfope.

Por fim, ainda foi possível observar que 3 (três) projetos, ou 27,27% do universo, apesar de igualmente não citarem no seu título o vocábulo 'político', apresentam-se como documentos bem fundamentados, impregnados de teor crítico e bem organizados na sua disposição, embora não façam alusão às lutas históricas defendidas pelos movimentos dos/as educadores/as e suas entidades representativas; desses, 2 (dois) projetos se destacam, tanto por trabalharem essa

dimensão no âmbito das concepções epistemológicas que ancoram a formação docente quanto, especialmente, caracterizarem-se como defensores da superação do racismo, do preconceito e das discriminações estruturalmente estabelecidos.

Duarte (2021), ao debater acerca do obscurantismo beligerante e o currículo, traz à tona questões que, na sua expectativa, podem contribuir para construção de currículos seguramente democráticos, entre elas, o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e das suas necessidades culturais, defendendo que:

A escola não deve fechar os olhos nem voltar as costas às necessidades da vida cotidiana, tampouco a educação pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências (Duarte, 2021, p. 94).

Daí que projetos político-pedagógicos críticos, ancorados em decisões que “[...] incorporem as contribuições correspondentes aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido” (Saviani, 2016, p. 73), avancem para além do imediato e do pragmatismo (Duarte, 2021), e que destas dimensões extraiam, em movimento dialético, os fundamentos e as condições para uma formação que efetivamente concorra para uma consciência plena, crítica, liberta e libertadora, são projetos verdadeiramente necessários, porém, ainda incipientes.

No que se refere ao marco temporal da elaboração dos referidos projetos, no intuito de preservar a não divulgação de dados que possam auxiliar na identificação das instituições campos da pesquisa, optamos por desdobrá-lo em três submarcos para situar as datas de elaboração dos respectivos projetos, assim, no submarco 1, que compreende o período 2006-2010, temos 4 (quatro) ou 36,36% do conjunto dos projetos estudados; no submarco 2, cujo período está na faixa 2011-2019, constam igualmente 4 (quatro) projetos ou 36,36%; já o submarco 3, que vai de 2020-2025, aglutina 3 (três) projetos ou 27,28%²³ da amostra.

A opção para a definição desses submarcos leva em conta a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que ‘Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura’, divisor para as revisões dos projetos político-pedagógicos dos cursos, além das demais resoluções que surgiram a posterior sobre as diretrizes nacionais para a formação docente.

²³ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

Outro achado que consideramos relevante se refere a que 5 (cinco) projetos ou 45,45% da amostra não sofreram qualquer alteração ou atualização em conformidade com a Resolução nº CNE/CP n. 2/2015 ou a Resolução nº CNE/CP n. 2/2019, que abordam sobre formação inicial docente, não obstante o prazo determinado em ambas para adequação dos documentos por parte das instituições, daí a relevância desses dados porque estarão diretamente relacionados à *Categoria 3. Base legal*, na qual serão apresentados os fundamentos e normativas legais que amparam e subsidiam a elaboração dos respectivos projetos.

Fechando essa primeira *Categoria* consideramos importante reter, do texto dos documentos, informações sobre a dinâmica do processo de construção/elaboração ou reformulação e os segmentos envolvidos, como forma de entender a legitimidade do documento pelas mãos dos/as participantes destacando, sobretudo, a inserção do NDE nesse processo, por atentar a que membros dessa instância integraram um dos grupos de participantes da pesquisa.

Desse modo, relativamente à dinâmica que regeu o processo de construção/elaboração ou reformulação dos projetos, foram encontrados 6 (seis) documentos (54,55%²⁴ da amostra) que apresentam esse movimento de forma mais detalhada, sendo que as explicitações acerca desse desenvolvimento, como não poderia deixar de ser, diferem entre si, contudo, um ponto singular os une, a referência sobre resultar de amplas discussões e debates com a participação dos segmentos acadêmicos envolvidos; nesse conjunto, um projeto se destaca por trazer de modo minucioso tal desdobramento, enfatizando a intensificação dos encontros e argumentações, inclusive com realização de consulta pública, ação que ampliou as possibilidades de maiores contribuições por parte da comunidade acadêmica, corroborando com o que afirma Veiga (2011, p. 15):

Por ser uma construção coletiva, o projeto tem efeito mobilizador da atividade dos protagonistas. Quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, gera fortes sentimentos de pertença e identidade. [...] A participação é um elemento político da ação e até garantia de execução e continuidade das ações.

Os demais 5 (cinco) projetos (45,45%) não explicitam esse processo de discussão e construção de forma acurada, não sendo possível, portanto, conhecer detalhadamente o percurso empreendido do qual resultou o documento.

²⁴ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

Concernente à participação dos NDEs, há um aspecto que carece de atenção, pois, apenas em 2010, por meio da Resolução CONAES n. 01, de 17 de junho daquele ano, é que houve a normatização e instituição da obrigatoriedade da composição do NDE no âmbito dos cursos de graduação - embora o conceito alusivo (NDE) advenha de 2007, como relata o Parecer CONAES n. 4/2010 -, isso explica porque todos os projetos cujas datas de entrada em vigência são anteriores a 2010, ou seja, 4 (quatro) projetos (36,36%), não poderiam citá-lo, apesar de 3 (três) desses aludirem sobre a existência de colegiados ou comissões constituídas com o fim de elaboração ou atualização dos projetos, ainda que não se refiram aos pormenores do processo.

Do universo analisado, 5 (cinco) projetos (45,45%) elaborados posteriormente à publicação da Resolução citada acima, referem a constituição do NDE e denominam os membros que o integram. Encontramos, porém, outros 2 (dois) projetos ou 18,19% da amostra, nos quais não consta a composição nominal do NDE como assinatura que os legitima, ainda que um deles apresente um item abordando a importância, o papel e as atribuições dessa instância e se refira à criação de uma comissão para o processo de elaboração do documento, o que acaba se evidenciando como uma contradição que sensibiliza o documento enquanto norteador do processo formativo.

Para além da participação de NDEs ou comissões institucionais constituídas especialmente para esse fim, recorremos a Veiga (2011, p. 22) quando chama a atenção de que a construção de um projeto político-pedagógico “[...] implica o estabelecimento de relações democráticas no interior da instituição, bem como a construção de novos processos e condições de trabalho”, o que não ocorre linearmente e nem de forma homogênea ou desprovida de tensões.

Por outro lado, buscamos no interior dos projetos alguma referência sobre uma possível participação, no seu processo de elaboração ou revisão/atualização, de entidades representativas e defensoras dos interesses dos/as educadores/as (embora em determinados projetos elas sejam citadas no âmbito da fundamentação) ou mesmo de organizações governamentais (ou até civis) que tradicionalmente absorvem os egressos em seus postos de trabalho, como as secretarias estaduais e municipais de educação ou escolas da rede privada, todavia, não foi possível identificar qualquer indicativo nessa direção, o que, na nossa perspectiva, representaria uma oportunidade às instituições formadoras de melhor alinhamento à

realidade em que se inserem e maior vivacidade às concepções, o que coaduna com a afirmação de Veiga (2011, p. 20):

[...] que a construção do projeto pedagógico exige uma reflexão acerca das concepções e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade – o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica.

Constituindo a *Categoria 2 - Base legal* estão as normativas e os dispositivos presentes na legislação educacional que sustentam o processo de elaboração ou reformulação dos projetos e nos quais se assenta o desenvolvimento do processo formativo discente, ou seja, que fundam o currículo como expressão das políticas curriculares, uma vez que, no dizer de Pacheco (2003, p. 27-28):

Com razão se propõe que as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos.

Resultando, portanto, dessas decisões, quais fundamentos e normativas se farão presentes nos projetos, com a capacidade de se materializarem na prática.

Verificamos assim que 10 (dez) projetos (90,90% do universo) referem explicitamente a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), contudo, 1 (um) projeto sequer a cita, representando 9,10%²⁵ dos projetos.

Depois da LDBEN, 100% dos projetos estudados apresentam como principal normativa na sua base legal a Resolução CNE/CP n. 1, 15 de maio de 2006, que 'Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura' que, como dissemos antes, tornou-se o divisor para esse processo e continua em vigência até então, não obstante a necessidade e as discussões para a sua atualização, como discutido na seção secundária 4.3, na qual abordamos sobre imbróglis que permeiam o curso.

Importante destacar que, no âmbito dos projetos analisados, 6 (seis) projetos (54,54%) referem, entre o seu referencial legal, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), instituído por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014; são projetos cujas vigências tiveram início a partir de 2016.

Essa referência se faz relevante em face de que o PNE apresenta, entre as suas metas, a 19, que trata da gestão democrática no contexto das escolas públicas, fazendo clara alusão ao processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos

²⁵ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

(vemos aqui a adoção desse termo, diferentemente da LDBEN), como consta na seguinte estratégia:

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; (Brasil, 2014, p. 15).

Adotando uma abordagem dialética para investigar o quão os organismos multilaterais influenciaram na formulação das políticas educacionais brasileiras, ressaltando a adaptação da educação às demandas do capitalismo contemporâneo, Heidrich (2025) analisa criticamente o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024 - adotado naquele estudo como PNE 2, conforme Cara (2019, citado pela autora) - e o Projeto de Lei nº 2.614/24, que propõe o PNE 2024-2034, e destaca que múltiplos fatores contribuíram para a inversão do foco das discussões nacionais, relegando a um plano secundário o PNE 2014-2024 e dele reduzindo a sua relevância em razão da falta de comprometimento e interesse político para com o cumprimento das suas metas (p. 76).

Tomando por base a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente em 2015, identificamos, entre aqueles projetos que datam de 2006 a 2015, 5 (cinco) projetos, representando 45,45% do universo, que até a presente data não sofreram qualquer atualização pertinente e permanecem somente com a Resolução CNE/CP n. 1/2006 como principal base, além da LDBEN; desses, um projeto se reporta também a outras normativas que já foram, inclusive, revogadas, demonstrando um viés contraditório entre o que deveria balizar legalmente o processo e o tom que imprime ao seu currículo.

Havemos de questionar, portanto, o porquê de tais projetos permanecerem inertes em relação às atualizações que lhe são afetas, preocupação que também está presente em discussões feitas por Bazzo e Scheibe (2019), quando analisam os retrocessos na política de formação docente, a exemplo do que aconteceu com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, muito embora esta tenha recebido

[...] amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. Apesar disso, o processo de sua implantação começou a sofrer injustificável demora entre as instituições formadoras (Bazzo e Scheibe, 2019, p. 671).

Projetos cujas vigências tiveram início entre 2016 e 2020 trazem na sua sustentação legal, além dos dispositivos já citados, a incorporação da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que 'Define as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada'; esse grupo é integrado por 3 (três) projetos ou 27,27% da amostra que trazem princípios norteadores da formação de professores/as que se alinham com aqueles propostos pelas DCNs de 2015, demonstrando uma atenção que não se restringe a seguir com as orientações e normativas estabelecidas para a área da educação, mas avança no sentido de acatar aquelas que referenciam uma formação que considera a inicial e a continuada como parte de uma única proposta.

Por outro lado, entre 2021 e 2025 temos 3 (três) projetos (27,28%²⁶) que, além da LDBEN e das DCNs de Pedagogia, 2 (dois) ainda se ancoram na Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 'Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)' e revogou a Resolução CNE/CP n. 2/2015, como já aludimos anteriormente. Nesse grupo consta o terceiro projeto que, mesmo atualizado pós-revogação da normativa de 2019, preserva os princípios e funda-se na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, não fazendo referência às normativas que a revogaram, ao contrário, a elas declarando resistência.

Importante destacar a análise de Souza (2023) sobre as políticas de formação inicial docente no Brasil, por meio da qual fornece uma visão crítica acerca da BNC-Formação de 2019, afirmando o quão reducionista essa normativa se apresenta em termos do trabalho docente, traduzindo-se em um retrocesso na compreensão da inseparabilidade entre teoria e prática no processo formativo, tendo sido objeto de críticas e repúdio, principalmente porque:

O texto da BNC-Formação retoma aspectos da formação tecnicista, reduzindo a capacidade do professor de pensar e decidir sobre aspectos curriculares e pedagógicos, desconsiderando o construto produzido historicamente no país. Além disso, não discute aspectos da valorização do profissional do magistério, silenciando conquistas já consolidadas, fruto de discussões coletivas com a comunidade de educadores e demais setores ligados à educação (Souza, 2023, p.7-8).

Não foi encontrado, no âmbito do universo pesquisado, algum projeto que já tenha sofrido atualização em face da publicação da Resolução CNE/CP n. 4/2024, que revogou as anteriores, o que é bastante compreensível em face da complexidade que se constitui a revisão de um documento dessa natureza e também pela tão

²⁶ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

recente publicação de tal normativa, cujo prazo para adequação expira em dois anos da data da sua publicação, e ainda pelo fato de o quão se encontra contornada por uma série de questionamentos, reprovações e repúdios.

Podemos depreender da discussão acerca da *Categoria 2*, que a maioria dos projetos consultados se encontram regimentados pelas políticas curriculares em termos de normativas legais. Observamos, no entanto, que ainda existem projetos que carecem de renovações, não só em face dos dispositivos vigentes que normatizam o processo de formação docente, não obstante tantos imbróglis a eles relacionados, e levando em conta que, como constatamos, há projetos baseados ainda em regulamentos já revogados, mas, sobretudo, pela importância desses documentos atentarem às atuais discussões sobre esse processo, visto que “O projeto é uma ‘sinfonia inacabada’, é uma construção constante que se interconecta com o contexto social mais amplo” (Veiga, 2011, p. 44, grifo do autor). Essas constatações se alinham às respostas dos/as discentes nos questionários, conforme discussões na seção secundária seguinte (5.3).

Por outra perspectiva, faz-se relevante evidenciar a possível existência de um movimento silencioso no âmbito dos cursos, o de que os/as próprios docentes/as, por liberalidade resultante de discussões ou apenas do compromisso com a formação, atualizem ementários e referencial bibliográfico das disciplinas pelas quais são responsáveis, sem que, necessariamente, essa informação migre para os sites institucionais ou seja publicada de outra forma; essa é uma inferência da pesquisadora a partir de meios informais, não tendo essa questão integrado o questionário docente, mas que sinaliza para futuros estudos que podem contribuir para dirimi-la.

A construção de um projeto político-pedagógico precisa estar alicerçada em concepções e princípios que irão balizar todo o processo formativo dele decorrente. Nesse sentido, para a *Categoria 3 - Fundamentos teóricos e princípios norteadores*, buscamos extrair dos documentos analisados esses aportes, por coadunar com a voz de Veiga (2011, p. 20), ao afirmar que o processo de construção desse documento, “[...] exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação, e sua relação com a sociedade – o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica”.

Assim, consoante o que demonstra o Quadro 9, identificamos 3 (três) projetos (27,27% do universo) que não apresentam referências ou reflexões a respeito, mostrando-se como textos áridos, técnicos e desprovidos dessas

discussões, e mais voltados à normatização do processo, ratificando os achados presentes na discussão referente à subcategoria *denominação* que integra a *Categoria 1*.

Por outro lado, nos demais 8 (oito) projetos (72,73%), foi possível identificar abordagens referentes aos seguintes aspectos com base no panorama categorial construído, cuja emersão se deu a partir da análise desses documentos, naturalmente que não com a mesma intensidade em todos, conforme apresentado no Quadro 9 e discutido a seguir:

- a) *Relação ou unidade teoria e prática*: a articulação entre teoria e prática, seja com uso dos vocábulos *relação* ou *unidade* ou *articulação*, ganha significância e está presente nos 8 (oito) projetos, sendo ressaltada tanto como princípio formativo do docente como profissional pesquisador e reflexivo ou como fundamento epistemológico, na medida em que há alguma referência à epistemologia da práxis e à defesa de uma educação que valorize a autonomia docente;
- b) *Contextualização*: nos textos de 7 (sete) desses projetos conseguimos extrair a preocupação com a adequação da formação e, por conseguinte, do currículo, ao contexto social, cultural e às características dos/as estudantes, expressa por meio da atenção à realidade plural e diversa da sociedade;
- c) *Flexibilidade e diversidade curricular*: 4 (quatro) projetos dentre os 8 (oito) acima apresentam ênfases atribuídas às diversidades étnico-raciais, ao respeito ao meio ambiente e à multiplicidade de culturas e suas linguagens, as quais aparecem como forma de valorizar a flexibilidade necessária na materialização do currículo de formação docente, embora dois se destaquem pela luta contra o racismo e o preconceito;
- d) *Interdisciplinaridade*: a abordagem interdisciplinar assume importância em 5 (cinco) desses projetos como um modo de promover uma compreensão mais ampla e integrada dos fenômenos educacionais e sociais a partir da necessidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento e da teoria com a prática;
- e) *Formação sólida e ampla*: os textos de 6 (seis) projetos expressam a necessidade de formar profissionais capazes de apreender e

compreender criticamente a complexa realidade, sobretudo, prezando pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão;

- f) *Dimensão política*: 5 (cinco) projetos trazem de forma clara a compreensão de que a atuação profissional se dará em uma realidade regulada por condicionantes políticos e sociais e se alinham com a defesa de um processo formativo baseado em concepções emancipatórias de educação, que reconhecem as desigualdades sociais presentes no contexto educacional e em respeito às lutas históricas travadas por entidades que defendem essa perspectiva de formação, coadunando com as discussões que procedemos no início desta seção secundária;
- g) *Atuação profissional*: entre os 8 (oito) projetos, 6 (seis) dão uma ênfase mais contundente na formação de profissionais competentes para atuar nos sistemas educacionais, especialmente no sistema de ensino formal (principalmente na escola), considerando-os como espaços privilegiados de decisões e de concretização de políticas e práticas educativas.

Em resumo, ainda que não haja completa convergência dos textos presentes nos projetos e variem as suas intensidades/ênfases em relação a esses aspectos, a despeito de que nem sempre estão associados em um mesmo documento, percebemos que a maioria dos projetos compartilha da preocupação com uma formação de professores/as que seja teórica e prática, contextualizada, orientada para uma atuação competente e que valorize a interdisciplinaridade, ressaltando princípios e diretrizes que devem nortear essa formação para uma educação que considere os desafios da sociedade, não obstante a existência de projetos que carecem de revisões/atualizações.

Concernente à *Categoria 4 - Objetivos do processo formativo e perfil do egresso*, cabe reportar inicialmente o que estabelece a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que ‘Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura’, ao referir os objetivos do processo formativo nos arts. 2º e 4º, respectivamente, como podemos observar *in verbis*:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio

escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Nesse sentido, ao buscarmos os objetivos gerais que norteiam o processo formativo no âmbito dos projetos selecionados, foi possível constatar que, na sua totalidade (100%), os projetos estão alinhados ao que prescrevem as DCNs de Pedagogia, zelando, porém, pela forma individualizada como os apresentam, ou seja, trazem para a sua materialidade (ou currículo em ação) o que estabelecem os marcos legais; desses, 9 (nove) projetos (81,81) apresentam o infinitivo *formar* (ou o substantivo formação) para atuação docente nas etapas iniciais da educação básica e outras modalidades, além de nos processos de organização e gestão pedagógica em contextos escolares e não escolares, destacando-se, nesse meio, um projeto que, mais do que estabelecer as opções de atuação, as concatena com uma Pedagogia que respeite e contribua para a epistemologia e a integração interpaíses.

Optando por uma forma diferenciada de demonstração do seu objetivo, estão 2 (dois) projetos (18,19%), ainda que preservando a intenção das DCNs: um deles o traz de forma enxuta no texto, porém rica e ampla no sentido, embora sem referência à atuação específica do profissional egresso; o segundo projeto preferiu desdobramentos que permitissem ao/a egresso/a múltiplas perspectivas e possibilidades de envolvimento tanto com a educação pública quanto com a sociedade como um todo.

Como parte da *Categoria 4* temos ainda o perfil do egresso, como vimos no Quadro 9, donde buscamos compreender qual a caracterização da atuação do profissional. Nesse aspecto, todos os projetos (100%) preconizam a docência como a área por excelência de atuação do/a seu/sua egresso/a, quase sempre associada a outras áreas como planejamento, organização, gestão, coordenação, pesquisa, assessoramento. O que nos interessa, no entanto, é saber se ou que esse/a egresso/a está sendo formado/a para efetivo exercício em sala de aula, ao qual estão relacionadas, como apresentamos em seção anterior, inúmeras ocorrências de adoecimento e sofrimento docente, que também aparecem em outras categorias que foram evidenciadas em diferentes momentos da análise.

Entre as suas reflexões acerca das trajetórias das investigações, dos avanços e desafios da relação trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil, Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 7) afirmam que:

Agravos musculoesqueléticos, dor ou sensação dolorosa também são destacados. A sobrecarga experimentada pelo docente e os aspectos psicossociais do trabalho associam-se à ocorrência ou agravamento do quadro de dor. O trabalho docente envolve atividades com implicações biomecânicas, tais como necessidade constante de escrever, corrigir trabalhos e produzir relatórios. Como, em geral, o tempo destinado a essas atividades na escola não é suficiente, o/a professor/a adiciona, ao seu cotidiano, horas extras de trabalho fora da escola, ampliando o tempo de exposição a posições corporais demandantes, possivelmente em ritmo acelerado, o que eleva a sobrecarga osteomuscular. Pesquisas sobre o trabalho docente atestam exposição a diversos tipos de riscos ocupacionais e ambientais, como os biomecânicos (carregamento de peso, esforço físico, trabalho em pé) e aspectos psicossociais.

Obviamente que trouxemos aqui referência a apenas um aspecto desse adoecimento, não contemplando, por exemplo, os agravos vocais, psíquicos, mentais etc., mas que estão presentes na realidade alarmante que caracteriza a docência.

Com relação à *Categoria 5 - Bases para o delineamento curricular*, na perspectiva de buscar compreender as concepções epistemológicas sobre as quais os projetos ancoram a construção de seus respectivos *delineamentos* (termo que explicaremos adiante) e, por conseguinte, como percebem, absorvem ou demonstram interesse acerca da saúde docente, tentamos extrair essas concepções, como apresenta o Quadro 9, para estabelecer correlações com as discussões anteriormente feitas acerca do currículo,

Assim sendo, ao investigarmos essas concepções e princípios epistemológicos norteadores sobre a perspectiva curricular presentes nos projetos, encontramos 4 (quatro) ou 36,36% da amostra que não referem qualquer fundamentação a respeito, entendendo o currículo apenas como um conjunto de disciplinas e demais componentes a partir da base legal adotada e voltado ao desenvolvimento de habilidades.

Para Duarte (2021, p. 95),

Construir currículos, pensar sobre os conteúdos escolares e sobre as formas do seu ensino deveria ser uma busca permanente de produzir, tanto nos alunos como em nós mesmos, professores, necessidades que nos impulsionem para além dos limites que a cotidianidade capitalista nos impõe.

O que, na nossa percepção, implica processos fundamentados de elaboração dos projetos, com a clareza necessária sobre as concepções que os

norteiam, para que não se tornem reféns dos ditames do capital sobre as ‘competências e habilidades’ que necessita à sua continuidade.

Entre os demais, 1 (um) projeto ou 9,09% do universo se refere muito timidamente ao currículo como um processo de construção a partir do qual experiências poderão ser adquiridas com o objetivo de entendimento das mudanças sociais e as problemáticas envolvidas, contudo, não há aprofundamento acerca dessa ideia no teor do documento e nem sustentação teórica pertinente.

De outro lado, temos 1 (um) projeto ou 9,09% que expressa claramente sua opção por um currículo pós-crítico justificando-a pelo discurso que essa teoria encerra, ao tempo em que também compactua com a teoria crítica na medida em que se traduza em uma Pedagogia como construção social em oposição à simplesmente técnica.

Na sequência, 5 (cinco) projetos ou 45,46%²⁷ que também demonstram uma percepção mais fundamentada acerca do currículo, nos quais foi possível identificar o uso de autores que defendem uma concepção crítica do currículo; esses projetos entendem o currículo como construção social e em articulação com a realidade política, social e econômica, reconhecendo articulações entre saber, poder e identidade, respeitando, como cerne, a cultura escolar enquanto construção social. Entre esses, um projeto faz questão de explicitar as políticas curriculares que balizarão o processo formativo docente, com ênfase em temáticas sensíveis e atuais, o que nos impulsiona ao movimento de buscar entender esses esforços a partir do que Silva (2024, p. 147) afirma, que,

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos (Silva, 2024, p. 147).

A discussão acerca da *Categoria 6 - Eixos formativos* exige um retorno às DCNs de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabelece para a estrutura do curso, não obstante a diversidade que caracteriza o país e a autonomia institucional em relação às decisões pedagógicas, “I - um núcleo de estudos básicos [...]; II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** [...]; III - um **núcleo de estudos integradores** [...]” (Brasil, 2006, p. 3-4, grifos originais).

²⁷ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

Percebemos que todos os projetos (100% da amostra) se organizam em torno de disciplinas (associadas a outros componentes como o TCC) a integrar os eixos ou núcleos formativos. Nesse sentido, buscamos Lopes e Macedo (2022) para entender essa lógica, ao afirmarem que “Os conteúdos de ensino, contudo, foram e são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar” (p. 107), a partir do que discutem as posições dos currículos em relação às disciplinas escolares e acadêmicas e fazem uma consequente crítica ao processo de naturalização dessa organização.

No entanto, as autoras supracitadas esclarecem que:

[...] as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. Como constituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos e acordos vinculados a essa instituição (Lopes; Macedo, 2022, p. 121).

Sendo assim, 7 (sete) projetos (63,63%) apresentam seus eixos exatamente como as DCNs os estabelecem, na forma dos núcleos, ou seja, os conteúdos serão trabalhados por meio de disciplinas e outros componentes curriculares voltados à formação geral, aos estudos diversificados e seus aprofundamentos e por atividades/ações compreendidas como integradoras ou articuladoras do tripé ensino, pesquisa e extensão, primando pela complementaridade dos estudos e a independência discente. Importante sublinhar que nesse grupo constam 2 (dois) projetos que vinculam o que estabelecem as DCNs de Pedagogia com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que traz, no art. 12, as mesmas premissas estabelecidas pela anterior.

Por outro lado, temos 1 (um) projeto (9,09%) que adota especificamente as orientações da Resolução CNE/CP n. 2/2019 que, ao invés dos núcleos, organiza o processo formativo em grupos (I, II e III) caracterizados inicialmente pelas cargas horárias que lhe são afetas para, na sequência, associar-lhes os conhecimentos/conteúdos/práticas pertinentes; ao que nos parece, a preocupação presente naquela resolução em relação ao tempo/carga horária se apresenta como maior e mais importante do que a sua essência.

Optando por uma forma distinta de apresentação dos seus eixos formativos, encontramos 2 (dois) projetos (18,18%), que tanto os denominam diferentemente quanto afirmam ter considerado as sugestões dos/as docentes como forma de inovar na configuração do seu delineamento curricular. Por conseguinte,

havemos de atentar ao fato de que “O projeto político-pedagógico na ótica da inovação deverá conduzir a uma ruptura com práticas anteriores, desenvolvendo-se em terreno conflitual [...] (Veiga, 2011, p. 19), o que nos leva a indagar se, efetivamente, esses projetos enveredaram pelo terreno dos conflitos, quebrando vícios e linhas de poder, ou se apenas arriscaram passos ainda trôpegos no sentido dessa ruptura.

Por fim, temos 1 (um) projeto (9,10%²⁸) cuja estrutura se pauta em uma lógica organizativa do conhecimento, contemplando de modo restrito dois blocos de conteúdos entendidos como básicos e complementares, estando neste último aqueles conteúdos introduzidos para conferir flexibilidade à estrutura, contudo, não há alusão a qualquer resolução posterior à publicação das DCNs do Curso (embora duas já tenham sido revogadas) ou seja, é um projeto que se dobra ao peso do tempo na necessidade da sua renovação.

Atualizações curriculares deveriam se constituir como um processo contínuo, crítico, mas também cíclico, em face das mudanças nos dispositivos e nas normativas legais que nelas incidem, e tais atualizações precisam ser orientadas pela busca da sua relevância e pela necessidade de promover uma formação integral, que resulte em profissionais capazes de enfrentar os desafios e as complexidades do mundo do trabalho e de atuar como cidadãos críticos e transformadores. No entanto, como bem discutem Torres e Martínez (2022), as reformas e atualizações curriculares são frequentemente atravessadas por complexidades e tensões, a exemplo do que ocorre no contexto brasileiro, em que são observadas reformas educacionais marcadas por uma tensão entre interesses políticos e demandas sociais, o que acaba obstaculizando ou emperrando esse processo.

Partindo para a extração dos dados com o objetivo de entender as subcategorias delineadas na *Categoria 7 - Delineamento curricular*, quais sejam, a caracterização desse delineamento e o componente que aborda a (ou aproxima da) saúde docente, entendendo-se, nesse caso, a existência de disciplina ou qualquer outro componente curricular que se refira ao objeto, adotamos como referência o delineamento curricular disponível no próprio projeto ou, em caso de atualização, aquele mais recente publicizado na página institucional do curso. Dessa forma, foi possível observar que, entre os 11 (onze) projetos consultados, 6 (seis) deles

²⁸ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

(54,54%) apresentam delineamentos atualizados a posterior em relação às suas datas de vigência, situando-se tais atualizações entre os anos 2009 e 2019.

Com relação aos outros 5 (cinco) projetos (45,46%²⁹), não foi possível encontrar delineamentos diferentes ou fora daqueles constantes nos seus próprios corpos textuais, incluídos nesses os três projetos mais recentes.

Mas, afinal, como os projetos denominam ou caracterizam seus delineamentos curriculares? O que enseja essa questão se refere ao fato de a distribuição/organização dos componentes curriculares ganhar diferentes terminologias, o que nos levou a verificar a denominação adotada em cada projeto, todavia, convém que expliquemos inicialmente que a nossa opção pelo termo *delineamento* se dá em face de buscarmos nos afastar da rigidez que, na nossa compreensão, encalacra a terminologia estrutura (no sentido do ordenamento) ou grade (no sentido do aprisionamento), e mais pela perspectiva da ideia de planejamento (do pensar reflexivo), de traçado (remetendo ao trabalho do nosso pedreiro) e até de alinhavo (algo que não está isolado, mas conectado a outrem).

Assim, retornando aos projetos selecionados, encontramos os delineamentos identificados unicamente sob o termo *estrutura* em 5 (cinco) projetos (45,45%); alternando entre os termos *estrutura* e *matriz* no âmbito dos seus textos temos 3 (três) projetos (27,27% do universo); 1 (um) projeto ou 9,09% também faz uma intercalação em diferentes momentos ao longo do texto, dessa vez entre os vocábulos *organização* e *estrutura*. Por fim, foi encontrado em 1 (um) projeto (9,09%) a expressão *composição* e, no último projeto (9,10%³⁰), a adoção única do termo *matriz* foi usada para denominar o delineamento curricular proposto.

Vale salientar que, não obstante a própria LDBEN se referir ao termo *grade*, como observamos na alínea b, inciso V, art. 47: “b) a lista das disciplinas que compõem a *grade curricular* de cada curso e as respectivas cargas horárias; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)” (Brasil, 1996, grifo nosso), não encontramos tal expressão em qualquer dos projetos consultados, o que pode significar um afastamento, pelo menos no plano documental, da clausura e do tecnicismo nela embutidos, muito próprios das teorias tradicionais do currículo, pois, como afirma Silva (2024, p. 16), “As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os

²⁹ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

³⁰ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. [...] se preocupam com questões de organização”.

Para caracterizar o delineamento curricular de cada projeto, tomamos por base os componentes (disciplinas e outros) obrigatórios e optativos/eletivos que os integram, conforme demonstramos no Quadro 9. Assim, ao analisarmos os respectivos delineamentos, identificamos que 8 (oito) projetos ou 72,72% da amostra contém itens obrigatórios que variam entre 40 (quarenta) e 55 (cinquenta e cinco) componentes, incluídos as disciplinas, os estágios obrigatórios e o trabalho de conclusão de curso, ao tempo em que apresentam seus elementos optativos/eletivos em quantidades inferiores, cuja variância está entre 11 (onze) e 28 (vinte e oito) componentes.

De outro modo, 3 (três) projetos ou 27,28%³¹ se destacam nesse cenário pelo conjunto dos componentes obrigatórios ser inferior àquele voltado aos optativos/eletivos, cujas quantidades variam, em relação aos primeiros, de 38 (trinta e oito) a 55 (cinquenta e cinco) e, para os últimos, entre 61 (sessenta e um) e 83 (oitenta e três) elementos.

Quando rastreamos no âmbito da elaboração textual (no texto propriamente) dos projetos a existência do vocábulo *saúde*, como comprova o Quadro 9, apenas 1 (um) projeto ou 9,10%³² da amostra não o cita de forma alguma; por outro lado, 10 (dez) projetos (90,90%) fazem referência ao termo em frequência que varia de 1 (uma) a 44 (quarenta e quatro) vezes, porém, sem conexão direta com a formação do/a professor/a no sentido que investigamos relativamente ao nosso objeto; o termo aparece ora vinculado a disciplinas como Pedagogia ou Educação no Contexto Hospitalar, Atividade Física e Saúde e outras, ora presente nas referências de alguns componentes ou ainda na transcrição das competências e habilidades extraídas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, na consulta aos delineamentos curriculares (ou conforme caracterizados nos projetos como estrutura, matriz, composição etc) constantes nos documentos principais ou em seus aditivos (considerando que, como apresentamos acima, seis projetos têm atualizações mais recentes), esta não retornou dados significativos em 9 (nove) delineamentos (81,81%), no que concerne a componentes obrigatórios e/ou eletivos que pudessem contemplar diretamente o nosso objeto ou

³¹ Idem.

³² Idem.

quanto dele ousassem se aproximar. Ressaltamos ter encontrado disciplinas ou outros componentes como: Trabalho e Educação, Profissão Docente, Seminários Temáticos, Seminários Integradores, Educação Emocional Integral, contudo, ao analisar os respectivos ementários/planos de ensino, verificamos não haver qualquer relação com o nosso objeto.

Importa destacar que um dos projetos cita a Saúde Mental, ainda que de forma tímida, como um dos temas a serem incorporados no conjunto daqueles a integrar os projetos de extensão quando da inserção desta no currículo discente (curricularização).

Deparamo-nos, todavia, com dois achados importantes no âmbito dos componentes eletivos/optativos, respectivamente, em 2 (dois) delineamentos (18,19%³³) diferentes; no primeiro caso, identificamos em uma estrutura curricular (tal como o curso a denomina), atualizada posteriormente à publicação do projeto na página do curso/universidade, uma disciplina optativa intitulada “Saúde e Trabalho Docente”, com carga horária de 60 (sessenta) horas. Não foi possível, porém, o acesso ao ementário, considerando que não possuía programa cadastrado por ocasião da consulta, segundo a mensagem disponível na página institucional.

No intuito de conhecer a configuração desse componente curricular, procedemos ao envio de *e-mails* solicitando o respectivo ementário/plano de ensino, o que ocorreu duas vezes para a coordenação do curso e, em terceira tentativa, aos departamentos, por orientação da própria coordenação, contudo, não obtivemos devolutiva a respeito.

No segundo caso, o delineamento curricular (ou matriz, como o curso denomina) traz uma disciplina eletiva intitulada “Saúde Mental e Tecnologias Digitais”, com carga horária de 36 (trinta e seis) horas, cujo programa igualmente não se encontrava disponível quando da consulta ao site, e sobre o qual também foram enviados dois *e-mails* à Coordenação do Curso com a pertinente solicitação, sem retorno.

Podemos depreender assim, após a análise desses 11 (onze) projetos, o quão a questão da saúde docente se encontra lacunar no âmbito documental, não tendo sido possível observar a sua presença de forma categórica, o que nos conduz a pensar, portanto, como essa discussão revela um cenário preocupante e um hiato

³³ Para esse percentual foi necessário o uso da estratégia de arredondamento.

relevante nos Projetos Políticos-Pedagógicos estudados, principalmente por termo-nos deparado com uma discussão frágil no que se refere à dimensão política em alguns desses projetos, como vimos de modo mais evidente no início desta seção; ademais, por estar a saúde docente relegada a um vácuo normativo e, sendo um aspecto primordial no que se refere ao próprio trabalho e à qualidade de vida, esse vácuo migra legitimamente aos documentos que a instituição formativa adota para conduzir seus processos.

5.3 Artífices dos Cursos de Pedagogia: o que emerge dos dizeres

Quando exaurido, mãos calejadas, o pedreiro se depara com as últimas paredes a levantar, o suspiro que solta ainda não é de alegria, mas por compreender que muito trabalho lhe resta por fazer; começa, então, a se perguntar amiúde: quem sou eu enquanto operário? Lembrarão da labuta e do suor que deixarei impregnados nessas paredes? Saberão quanto sofro e sou explorado como trabalhador nesse mundo em que o capital se apropria de mim e do meu trabalho?

Também o/a professor/a vivencia angústias semelhantes na medida em que se vê excluído/a das decisões que se refletem na sua sala de aula, ao ser convocado/a para alguma causa e descobrir tratar-se de um processo de pseudoparticipação, ao se sentir reduzido/a a simples executor/a, condição legitimada pelas atuais normativas legais, como expressa o ANDES-SN (2024, p. 1, grifo do autor) em sua nota sobre a Resolução CNE/CP n. 04/2024, que “A atual Resolução está pautada pela **matriz das competências e habilidades para formação de professores/as**, [...] esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade”.

Estas reflexões nos chegam por sabermos que nos encaminhamos para as últimas páginas (paredes) da nossa construção, as quais estão dignificadas pelas vozes, pelos dizeres, pelas afirmações, descobertas e revelações que (por que não?) podem adquirir sinais de denúncias, que nossos/as Artífices³⁴ dos Cursos de Pedagogia generosamente nos cederam, porque, como nós, trabalhadora/operária da educação, ser parceiros/as em prol de uma educação comprometida é o que nos movimenta e motiva.

³⁴ Cabe esclarecer o uso do termo artífice pela proximidade com a realidade do nosso pedreiro, ao mesmo tempo em que evocamos o seu significado como “criador/a, inventor/a, mestre/a, autor/a” que, no nosso entendimento, se alinha ao que deve representar o trabalho docente (dicio.com.br/artífice, com adição do artigo feminino).

Assim, para investigar a atenção/existência de conteúdo pertinente à saúde docente no processo formativo discente e desvelar como os delineamentos curriculares e a percepção dos/as participantes da pesquisa se referem ao atual estado em que se encontra esse objeto e os fatores a ele correlacionados, buscando extrair desses elementos tensões e contradições presentes nesse processo, fez-se premente ainda analisar e discutir os dados empíricos obtidos por meio da coleta realizada diretamente com os participantes.

Dessa forma, para a análise das questões presentes nos questionários mistos, exercitamos uma ousadia no movimento metodológico, ora trazendo elementos gráficos e percentuais representativos das respostas com as respectivas apreciações, ora recorrendo à técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), do tipo temática, com vistas à categorização e discussão analítica dos pontos que atravessam as respostas ofertadas, de acordo com a natureza da pergunta e/ou das explicações, mas, em ambos os casos, ilustrando-os com depoimentos relevantes que, na nossa percepção, demonstraram uma expressiva aptidão para evidenciar o que as respostas representam e sua articulação aos objetivos que norteiam a pesquisa; esse “atrevimento” metodológico encontra inspiração na própria Bardin (2020, p. 32), ao referir que:

Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento [...].

Nesse sentido, convém explicar ainda que, para a utilização da técnica Análise de Conteúdo, quando aborda sobre a relação da informatização com a técnica, Bardin (2020, p. 171) faz o seguinte questionamento: “[...] a que nível de processos pode a informatização ser, real e concretamente, um auxílio eficaz para a análise de conteúdo?”, e entre as respostas que a própria autora apresenta ao identificar três níveis de possibilidades, está a que afirma: “as operações de análise do texto propriamente dito, como a categorização”.

Por conseguinte, considerando as consequências desse uso da informatização que Bardin (2020) coloca que são, na nossa percepção, positivas, como: o aumento da rapidez da análise, a elevação do rigor da investigação pela recusa das ambiguidades e, sobretudo, por libertar o pesquisador de tarefas laboriosas e longas, permitindo que a criatividade e a reflexão possam assumir um papel mais preponderante, como havíamos previsto no projeto inicial desta tese,

optamos pelo uso de *softwares* como ferramentas de suporte tendo em vista a organização dos dados obtidos por meio dos questionários mistos de discentes, docentes e coordenadores/as.

Destarte, levando em conta o volume das informações presentes no portfólio de devolutivas, as quais totalizaram 930 respostas em face de 55 (cinquenta e cinco) perguntas feitas, fizemos opção pelo ATLAS.ti e pelo Jenni.ai; julgamos pertinente ainda utilizar um *site* livre para elaboração de nuvens de palavras (wordcloud, 2025), adotado apenas em relação a três respostas dos/as discentes.

Cabe esclarecer que o uso dessas ferramentas só foi especulado após a clareza acerca do como e do porquê caberia a sua utilização, principalmente no que concerne ao Jenni.ai, atentando ao fato de que a adoção desse tipo é relativamente nova na academia e objeto de discussões e recentes legislações, de qualquer modo, representa incontestável evolução no mundo da tecnologia que se conecta ao humano, assim, seu uso está fundamentado em conformidade com a Resolução n. 374-CONSAD, 20 de outubro de 2025, que 'Institui a Política de Inteligência Artificial da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)', especialmente no que concerne à Seção IV Das Diretrizes para o Processo de Ensino-Aprendizagem com IA na UFMA, com ênfase no

Art. 12 São diretrizes gerais sobre o uso da IA em pesquisas e trabalhos acadêmicos:

- I. Deve haver acordo entre discente e docente para a utilização de IA, especialmente de IA generativa, mantendo-se registro das autorizações de uso;
- II. A autoria dos trabalhos deve estar creditada sempre às pessoas e não à IA, visto que o trabalho deve ser escrito pelo autor, podendo a IA ser utilizada apenas para pesquisa e ajustes na escrita;
- III. Os comandos utilizados (prompts) e o material original gerado com o uso de IA generativa devem ser anexados aos trabalhos ou referenciados como material suplementar;
- IV. Deve-se primar pela transparência, descrevendo, no método do trabalho acadêmico, quais ferramentas de IA foram utilizadas, bem como a forma e a finalidade de seu uso na pesquisa; [...] (UFMA, 2025, p. 9).

Bem como, reforçando a importância da transparência, de acordo com a Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, que "Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq", ao estabelecer no Art. 9º, inciso I, alínea c:

- c) declarar o uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa - IAG, de qualquer espécie e em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa (concepção, redação, análise de dados, submissão) especificando nos respectivos textos e exposições eletrônicas, a ferramenta utilizada e a finalidade (CNPq, 2026, p. 5).

Nesse sentido, na fase de análise de dados, como dissemos em relação à elevada porção de informações coletadas, a ferramenta Jenni.ai contribuiu para organização e síntese das respostas dos questionários mistos, levando ao refinamento e identificação ágil de unidades de registro e, após, para a definição das categorias (e subcategorias), o que possibilitou a construção das grelhas categoriais com auxílio do ATLAS.ti, mediante movimentos de idas e vindas a essas ferramentas; todavia, trata-se de um recurso que, como os demais, necessita de supervisão e checagem, pois, como destaca Cavichioli (2026, s.p.) “É uma ferramenta com utilidade real para funções específicas. Não é mágica, não substitui o raciocínio científico e tem limitações sérias que precisam ser gerenciadas conscientemente.”, cuidado que tivemos quando do seu uso, por cuja revisão e validação nos responsabilizamos, com a devida apresentação da referência.

Já a opção pelo ATLAS.ti considerou a sua aplicabilidade em auxiliar, principalmente na codificação e consequente categorização, tendo em vista as grelhas categoriais essenciais à etapa das inferências e discussões relativamente aos dados obtidos por meio dos questionários, considerando o cabedal de informações; levamos em conta ainda a boa avaliação feita por pesquisadores que o utilizaram anteriormente, a exemplo de Silva Júnior e Leão (2018) e Silva (2016).

Nesse sentido, Silva Júnior e Leão (2018) evidenciam o caminho metodológico percorrido com a utilização do *software* e as suas vantagens, “[...] facilitando o trabalho do analista e contribuindo para o estabelecimento de relações que culminam no tratamento e inferência dos resultados” (Silva Júnior; Leão, 2018, p. 727).

Por sua vez, Silva (2016, p. 1) alerta sobre as limitações do uso dessas tecnologias, o papel do pesquisador como protagonista principal nesse processo, o domínio que necessita ter acerca das ferramentas que poderá utilizar para alcançar o que pretende, sobretudo porque “[...] permite a descoberta de fenômenos complexos, os quais, possivelmente, seriam detectáveis com maior dificuldade com a simples leitura do texto [...]”, o que pudemos comprovar mediante o seu uso na análise dos dados que obtivemos.

Assim, para a análise dos nossos dados partimos inicialmente da pré-análise com vistas à caracterização da unidade de análise pertinente aos questionários respondidos pelos/as discentes, docentes e coordenadores/as - as questões discursivas -, ou seja, a definição do *corpus* da análise, seguida da exploração do material e tratamento preliminar dos dados.

Na sequência, nos interessou identificar as palavras fortemente presentes no conjunto de respostas para, com o uso do *site* livre, criarmos as nuvens representativas que, como dissemos acima, foram adotadas apenas em relação às perguntas dos/as discentes, tendo sido essa a unidade de registro preliminar. Após, encaminhamo-nos para a identificação das unidades de registro maiores para chegarmos à categorização, pois, como Bardin (2020) explica, a análise categorial é a mais utilizada no âmbito da prática pelos pesquisadores que optam pela Análise de Conteúdo, sobretudo, porque: “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos” (p. 199).

Após a definição das categorias (esclarecendo que, em todas as análises pertinentes aos questionários, diferentemente do que ocorreu com a análise dos PPPs/PPCs, a identificação dessas categorias se deu a posterior, ou seja, emergiram dos próprios dizeres), organizamos as grelhas, para que chegássemos às inferências e discussões, efetivamente.

Esse processo foi realizado relativamente aos dados/respostas obtidos em 6 (seis) perguntas discursivas dos questionários, que são o *corpus* ou unidades de análise, incluídos aí um desmembramento discursivo de uma pergunta discente, a de número 07, que se desdobrou em duas partes (objetiva e discursiva), mais 2 (duas) *Específicas* dos/as alunos/as, além de 3 (três) perguntas em comum ou *Compartilhadas* (direcionadas aos/às discentes, docentes e coordenadores/as), como explicado abaixo.

Assim, para facilitar o entendimento acerca desse *corpus*, esclarecemos que aos/às discentes foram feitas 2 (duas) perguntas discursivas, às quais denominamos de *Específicas* (pela sua diferenciação em relação às demais perguntas, inclusive nos outros questionários), cuja elaboração se deu com o fito de coletar subsídios que nos permitissem compreender as percepções dos/as alunos/as sobre: i) as atuais exigências imputadas ao/à professor/a; e ii) o seu conhecimento acerca das situações de adoecimento vivenciadas pelos/as docentes em virtude da sua atividade profissional. Também consideramos importante trazer para essa técnica de análise um desmembramento discursivo da pergunta 07 (como dissemos acima), totalizando, assim, 3 (três) perguntas dos/as discentes tratadas por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020).

Ademais, os 3 (três) questionários (para discentes, docentes e coordenadores/as) apresentam 3 (três) perguntas em comum ou *Compartilhadas*,

cujas análises levaram em conta o conjunto completo/agrupado das respostas obtidas dos 3 (três) segmentos de respondentes, com o propósito de buscar uma visão de totalidade dessas respostas, identificar convergências e possíveis contradições e, ao mesmo tempo, reduzir tempo de análise da pesquisadora e o desgaste do/a leitor/a pelas prováveis redundâncias.

Feitas essas considerações, partamos para as respostas obtidas nos questionários e respectivas análises, as quais foram divididas em subtópicos para viabilizar uma melhor leitura e respeitar cada segmento de Artífice, pelo que iniciamos perguntando: quem são, pois, esses/as Artífices a quem ousamos considerar operários/as parceiras/as do nosso estudo, que nos ofertam as suas contribuições?

5.3.1 Vozes discentes: dizeres que desabafam

Iniciemos a nossa apresentação pelos/as discentes, cuja sociodemografia foi possível obter a partir do preenchimento dos questionários, de acordo com seus próprios dizeres; para tanto, o questionário foi constituído por dois blocos de questões, sendo o primeiro denominado “Bloco A – Questões sobre o perfil discente e informações acadêmicas” e, o segundo, “Bloco B – Percepções acerca da saúde docente e sua inserção no currículo de formação”. Para esse primeiro bloco, o propósito consistiu em conhecer o perfil docente e sua relação com o Curso, tendo em vista contribuir para uma visão da totalidade relativamente ao objeto; já o segundo bloco nos permitiu extrair, dos dizeres, elementos que poderiam se encontrar submersos nos documentos analisados, na perspectiva de entender melhor o estado da saúde docente na materialização do currículo.

Nesse sentido, no que se refere ao levantamento dos dados sociodemográficos e acadêmicos dos/as discentes, obtivemos, a partir da participação de 28 (vinte e oito) alunos/as, que 85,7% desse universo são do gênero feminino, mesmo percentual que confirma ser o sexo feminino aquele atribuído no seu nascimento; por conseguinte, apenas 14,3% responderam ser do gênero e ter sexo atribuído no nascimento de natureza masculina.

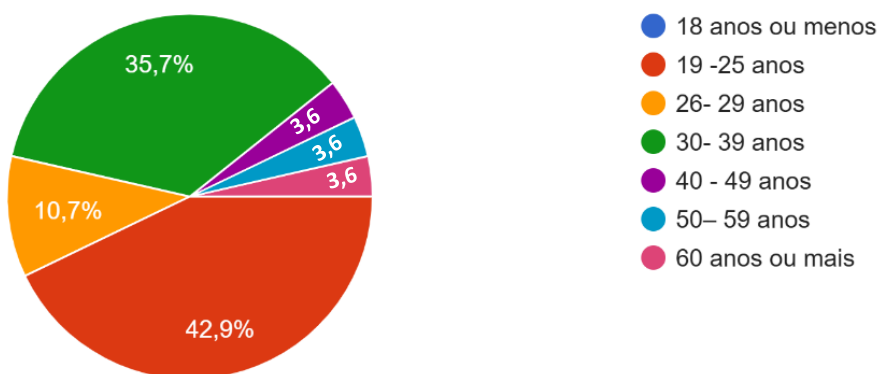
Souza (2024) desenvolve importante investigação sobre as representações e as experiências de professoras brasileiras entre 1938 e 1985, buscando desvendar como a docência se tornou um campo predominantemente feminino e quais fatores contribuíram para delinear essa realidade. Desse modo, a referida autora nos mostra

que esse predomínio da mulher na docência não se configura como um fato comum ou habitual, ao contrário, tem origem em uma complexa trama para a qual convergem fatores de ordem histórica, cultural, social e de gênero. Embora preconceitos, tabus, representações, tenham se imposto de forma contundente, as mulheres têm se articulado e conquistado/construído um espaço extremamente representativo na profissão, mesmo que para isso precisem continuar uma luta contumaz contra o processo de desvalorização econômica e social ao qual estão expostas, fazendo desse um espaço de resistência, como a autora nos diz:

[...] a iniciação do professorado de categoria feminina foi uma forma de resistência das mulheres docentes, uma “estratégia”, com a possibilidade de dar libertação à sua cultura feminina, posicionando-se como docente transmissora de conhecimentos e cultura (Souza, 2024, p. 63, grifo da autora).

Quando perguntados/as sobre sua faixa etária, as respostas se apresentam bem variadas, contemplando seis tipos de faixas, com exceção da primeira (18 anos ou menos), como demonstra o Gráfico 1, mas, com destaque para a faixa 19-25 anos, na qual se inserem 42,9% de respondentes:

Gráfico 1 – Faixa etária dos/as discentes dos Cursos de Pedagogia pesquisados
28 respostas



Fonte: Extraído do Questionário discente no Google Forms (2025)

Já com relação ao exercício de alguma atividade remunerada, apenas 7,1% o negaram, sendo que 92,9% do universo afirmaram já exercê-la; ao se referirem a qual tipo de atividade, 100% das respostas foram relacionadas à educação como área de atuação, porém, quanto ao vínculo, apenas 5 (cinco) ou 17,85% informaram ter vínculo como celetistas e 4 (quatro) ou 14,28% são vinculados a alguma rede pública de educação na condição de estatutários/concursados; os/as demais, ou 67,87%, referem contratos temporários, estágios, bolsas/monitorias e como autônomos/as.

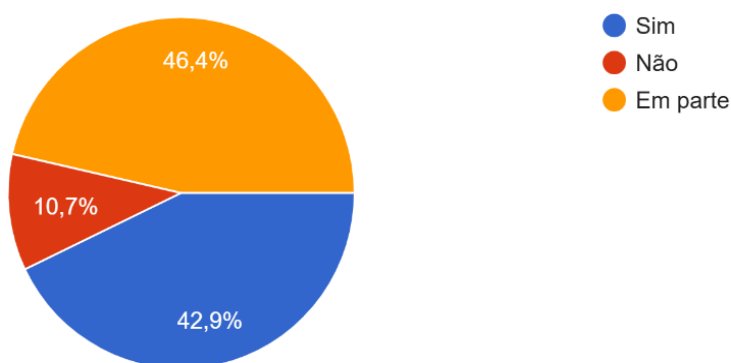
Havemos de levar em conta, no entanto, que os respondentes, à exceção de uma participante que se identificou como egressa, ainda não obtiveram seus diplomas, o que deve ser considerado como um dos fatores a obstaculizar a admissão efetiva em quadros de carreira docente; ainda assim, podemos relacionar esse cenário ao estudo de Piovezan (2017) que, ao analisar a precarização do trabalho docente, destaca a flexibilização como um importante fator, assegurando:

[...] que a flexibilização nas formas de contratação dos professores desencadeou os seguintes fenômenos que constituem a precarização do trabalho docente: a admissão dos docentes em tempo parcial ou jornada reduzida; a contratação em caráter temporário; a distribuição de aulas para professores eventuais; a autorização para a ampliação da jornada de trabalho; o acúmulo de dois cargos para os docentes e a possibilidade de lecionar até mesmo quem não possuía formação na área da disciplina (Piovezan, 2017, p. 72).

Relativamente ao ano/semestre de ingresso no Curso de Pedagogia, no âmbito da variação obtida se destaca a entrada de 2 (dois) participantes no segundo semestre de 2012, e de 3 no segundo semestre de 2014, todavia, não foi possível confirmar se se tratam de egressos em razão de não terem se identificado nessa condição, com exceção de uma participante, ou se são discentes com mais de 10 (dez) anos de curso, para além do tempo máximo de integralização constante nos projetos dos cursos; os/as demais respondentes se inserem no tempo normal.

Sobre o conhecimento do projeto do seu curso, apenas 42,9% dos/as participantes afirmaram conhecê-lo; na sua maioria (57,1%), porém, evidenciaram o seu desconhecimento no todo ou em parte, como podemos observar no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Conhecimento dos/as discentes sobre o PPP/PPC do Curso
28 respostas



Fonte: Extraído do Questionário discente no Google Forms (2025)

Esse é um dado que consideramos preocupante, pois, se se trata de um curso de formação docente, em cujo delineamento curricular são (ou deveriam ser) propostas discussões sobre projetos político-pedagógicos, inclusive com subsídios à

sua elaboração, manifesta-se contraditório futuros/as pedagogos/as desconhecerem completa ou parcialmente aqueles no âmbito dos quais estão sendo formados.

Podemos compreender, a partir de Veiga (2011, p. 16), que projetos político-pedagógicos construídos sob orientação participativa estão propensos a apresentar maior coerência interna e aptidão para responder com clareza às demandas emergentes. Para a autora, “[...] o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem”.

Indagamos: como será possível aos/às discentes se envolverem nesse processo e efetivamente contribuírem se o seu conhecimento sobre o projeto em que estão sendo formados é nulo ou fragilizado? Quais possibilidades ou alternativas estão sendo pensadas pelas instituições para a reversão desse panorama? Ficam essas provocações...

Outro achado que sugere alerta se refere às respostas da pergunta que trata do potencial do delineamento curricular (estrutura, matriz etc), no qual o/a participante está sendo formado, de atender às suas expectativas e demandas atuais; essa questão (a 07) foi desmembrada em duas partes: a primeira, de caráter objetivo e, a segunda, discursivo, sendo esta última analisada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020).

Nas respostas à parte objetiva, porém, 60,7% dos/as 28 (vinte e oito) discentes responderam negativamente quanto ao atendimento das suas expectativas, e apenas 39,3% disseram que sim; essas respostas se alinham à discussão feita na seção anterior (5.2) sobre as atualizações dos projetos, em que foi possível identificar, inclusive, projeto cuja versão permanece inerte ao longo do tempo a despeito das discussões emergentes.

No desdobramento discursivo dessa questão, como explicamos acima, foi-lhes perguntado quais mudanças proporia para uma alteração desse cenário, ao que 18 (dezoito) discentes se manifestaram apresentando sugestões que são exemplificadas pelo comentário a seguir:

Atualmente, o currículo não traz na grade uma disciplina específica para lidarmos com tecnologia, um assunto em alta nos dias atuais. Dessa forma, como estaremos aptos a lidar com isso ao sair da universidade, assim, é claro que podemos ir atrás por conta própria, mas, se estamos sendo preparados para lidar com educação por que não nos atualizarmos dentro da própria formação (Discente1 UF4).

de apenas uma vez e não representam significância.

Esse recurso e a identificação das demais unidades de registro possibilitaram a emersão de 6 (seis) expressivas categorias (e respectivas subcategorias), no sentido de traduzir tanto as expectativas apresentadas pelos/as alunos/as, alinhadas às suas necessidades, ao tempo em que notamos que também expõem as suas sugestões, como mostra o Quadro 10 e discutiremos adiante:

Quadro 10 – Grelha categorial referente às expectativas/necessidades discentes

Unidades de registro	f_i	Categorias	Subcategorias
Pouca vivência prática e contato com a realidade da escola	2	1. Formação Prática e Vivência Pedagógica	1.1 Limitação da prática real na escola
Teoria excessiva	2		1.2 Excesso de conteúdo teórico
Superficialidade das disciplinas	3		1.3 Abordagem superficial dos componentes curriculares
Falta de prática em creches	2		1.4 Falta de prática em educação infantil (creche)
Carga horária insuficiente	2	2. Estágios Curriculares: Estrutura, Integração e Qualidade	2.1 Insuficiência de carga horária
Estágios antiquados ou inadequados	10		2.2 Estágios obsoletos ou mal planejados
Falta de integração	2		2.3 Necessidade de integração entre estágios
Reestruturação para atender à realidade	4		2.4 Ampliação e atualização de campos de estágio
Articulação com as novas DCNs	2	3. Reestruturação e Atualização Curricular	3.1 Alinhamento às novas DCNs
Atualização da matriz	3		3.2 Inclusão de temáticas emergentes (tecnologia, gênero, diversidade, educação inclusiva)
Centralização ideológica e de poder	5		3.3 Retirada de disciplinas apontadas como irrelevantes
Tendência conteudista	3		3.4 Revisão de conteúdos de caráter ideológico
Reorganização de cargas horárias	2		3.5 Reorganização da carga horária
Adequação dos componentes curriculares	4		3.6 Ajustes na estrutura resultantes de reformulações
Revisão de disciplinas	3		3.7 Atualização do referencial teórico-metodológico (autores atuais e metodologias ativas)
Inserção de novos componentes	3		
Autores e metodologias atuais	2		
Expansão e diversificação	2	4. Ampliação dos Campos de Atuação do/a Pedagogo/a	4.1 Pedagogia hospitalar
Pedagogia hospitalar	1		4.2 Espaços empresariais
Empresarial, organizações sociais	1		4.3 Organizações sociais
Espaços não escolares	2		4.4 Atuação em contextos não escolares
Fortalecimento das metodologias de ensino	3	5. Formação Metodológica e Preparação para a Atuação	5.1 Aprofundamento das disciplinas metodológicas
Ênfase nas disciplinas metodológicas	3		5.2 Maior carga horária para as metodologias
Atividades adaptadas	2		5.3 Adequação e ampliação de atividades e práticas para sala de aula
Ampliação das práticas	4		
Vivências e cooperatividade	1		

Fonte: Organizado pela autora, com auxílio do ATLAS.ti e Jenni.ai (2025)

A partir das inferências, análises/discussões que realizamos relativamente aos dados acima, foi possível entender melhor que, dos dizeres dos/as discentes com base nas suas percepções emergem, quanto aos delineamentos curriculares, tensões, contradições e demandas que se apresentam como urgentes e necessárias a esse segmento de participantes, principalmente no que se refere aos seguintes aspectos: insuficiência em relação à prática pedagógica; desarticulação ou inadequação de estágios; disciplinas e outros componentes desatualizados, carga horária escassa ou em demasia; superficialidade e/ou ideologização do currículo; relativo distanciamento da realidade escolar; necessidade de ampliação dos campos de atuação.

Assim, entre os achados mais importantes presentes no Quadro 10 está o que traz uma crítica à insuficiência de práticas pedagógicas mais significativas ou à necessidade de um fortalecimento dessas práticas em contextos reais, subsidiadas pelos necessários aportes teóricos, sinalizando que o currículo, tal como se encontra atualmente, privilegia conteúdos teóricos em detrimento das práticas, especialmente no contexto da educação infantil, ou seja, para os/as discentes, o currículo tem se caracterizado de modo excessivamente teórico e pouco articulado com a realidade escolar, ressaltando o caráter conteudista que dizem perdurar nos seus processos formativos.

Percebemos, contudo, contradições existentes entre essas afirmações discentes e o que apontam os projetos político-pedagógicos, especialmente no que concerne ao perfil do egresso, ou do/a sujeito que está sendo formado/a, como discutimos na seção secundária 5.2 e demonstramos literalmente no Quadro 9, quando a maioria dos projetos preconiza um/a profissional crítico/a e capaz de atuar como agente social e político/a ante os desafios contemporâneos, o que pode se tornar objeto para futuros estudos.

O trabalho de Duarte (2010) pode nos ajudar a entender como os currículos muitas vezes são delineados, ao demonstrar como determinadas tendências pedagógicas, particularmente aquelas associadas às pedagogias “do aprender a aprender”, interferem de modo negativo nos debates e construções curriculares:

Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, ou seja, é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. (Duarte, 2010, p. 48).

Todavia, sobre essas percepções dos/as alunos/as, cabem considerações a partir de duas perspectivas: primeiro, não podemos descurar da importância dos fundamentos teóricos e da formação de base como aportes essenciais ao desenvolvimento da prática, sobretudo, porque, no contexto da atuação, os/as docentes precisam contar com um repertório sólido e um referencial de segurança, como nos alertam as reflexões de Saviani (2016), que defende que a formação docente deve estar articulada à transmissão/assimilação do saber sistematizado. O autor afirma que: “[...] o conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas, não se trata de qualquer saber, e sim do saber elaborado, sistematizado” (Saviani, 2016, p. 55). Ademais, são os fundamentos teóricos fundamentais ao exercício alicerçado da criatividade, tão importante não só à prática, mas à vida, como ainda, aportes aos comportamentos e atitudes de resistência, sem os quais estes ficariam vazios.

Saviani (2021), ao nos convidar à reflexão acerca desse dilema (teoria/prática), refere o papel que cada pessoa (aluno ou professor) assume e das consequências que as respectivas defesas ocasionam, resultando, pois, que “[...] a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno” (Saviani, 2021, p. 106), intenção que não perpassa este trabalho, de se tornar uma “talhadeira” com a qual o pedreiro rompe elos entre o concreto, ao contrário, demonstrando os pontos de conflito e as contradições, contribuir para a busca dialógica e coletiva de alternativas compromissadas com uma formação docente que “supere esse dilema” (Saviani, 2021) e tantos outros.

Interessante retomar aqui a discussão feita na seção secundária referente à análise dos PPPs/PPCs, quando observamos que 72,73% de 8 projetos ressaltam a *Relação ou unidade teoria e prática* como significativa e princípio formativo do docente como profissional pesquisador e reflexivo, além de fundamento epistemológico, o que contradiz, pelo menos no plano documental, os dados acima.

Dos dizeres dos/as alunos/as pudemos extrair o quão consideram significativo um movimento no sentido da revisão curricular com base nas legislações atuais e ênfase na reformulação ou substituição de disciplinas (já tidas como desnecessárias) por tópicos contemporâneos, como estudos mais aprofundados sobre gênero (identidade) e étnico-raciais, entre outros, cujas discussões ainda são incipientes, bem como maior atenção aos componentes voltados às metodologias de ensino e sua aplicabilidade em situações concretas, o que, para eles/as, contribuiria

para uma melhor preparação ao "chão da sala de aula" (Discente2 UF6), ou seja, ao cotidiano escolar.

Para mais, também requerem maior destaque à educação inclusiva (especial) e à educação infantil, em particular no tocante às creches, contemplando a transposição do conhecimento para a prática, estas alinhadas à realidade, além da necessidade de adequação às novas DCN-Formação. Há que se observar aqui, porém, os debates que circundam e se inserem nesse campo em relação aos compromissos das recentes resoluções que tratam dessas DCNs e os imbróglis que representam.

Os/As discentes destacam ainda a importância da inserção de componentes que abordem tecnologias digitais e, sobretudo, de autores/as e publicações mais atuais e uso de metodologias ativas, o que, nas suas percepções, auxiliaria a uma maior descentralização do currículo e do poder a ele imanente.

Para Saviani (2016), integra a natureza do processo educativo que o currículo deva buscar responder às demandas reais da prática social, como destacamos:

A problemática educativa será, pois, a referência para se determinar o conteúdo dos currículos tanto no que se refere à formação de educadores quanto no que diz respeito à organização do ensino nos diferentes níveis e modalidades educativas (Saviani, 2016, p. 73).

O citado autor explica ainda que as mudanças sociais e históricas definem a estruturação dos currículos, assim, nas suas palavras, "[...] são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades" (Saviani, 2016, p. 62), desse modo, o anseio dos/as discentes/as por revisão/atualização curricular traduz expectativas de adequação do curso à demandas atuais da sociedade, sejam políticas, sociais, culturais, especialmente em temas como tecnologia, inclusão, diversidade.

Os dados constantes no Quadro 10 também apresentam uma avaliação à existência de estágios julgados pelos/as discentes como irrelevantes no seu processo de formação inicial, sugerindo determinada desarmonia entre o que os delineamentos curriculares estão lhes ofertando e o que efetivamente estão sentindo necessidade de aprender, sendo a importância desse tema comprovada na nuvem de palavras (Figura 3), em que *estágio* se sobrepõe.

Observamos que tanto eles/as se ressentem quanto sinalizam para um necessário processo não só de atualização desse componente curricular, mas da sua

reestruturação, buscando contemplar um crescente de possibilidades para a atuação do profissional da Pedagogia, além da docência (expectativa que se alinha à categoria 4), a fim de poderem se inserir com segurança em cenários como o hospitalar, o empresarial, o jurídico e em nichos como os de orientação e acompanhamento psicopedagógicos; igualmente, requerem atenção quanto à carga horária dos estágios nos campos, consideradas insuficientes ou, por outro lado, sobre alguns tipos de estágios concebidos como obsoletos, objetivando atenuar a sua fragmentação e refinar a experiência formativa.

Os efeitos das políticas neoliberais da educação são muitos e nocivos, como evidenciamos anteriormente na seção secundária 3.1, impondo ao processo formativo docente fragilidades como essas que, na verdade, não são isoladas, mas se inserem em um movimento mais amplo de mercantilização, como demonstram Amaral, Novaes e Santos (2021), que a formação docente vem sendo crescentemente subordinada à lógica do mercado, o que tem provocado precarização e fragmentação curricular. Segundo esses autores:

A formação de professores é imprescindível à educação e à humanidade, porém a exigência de profissionalização mascara o caráter de mercantilização da formação de intelectuais da educação bem como a precarização da formação e atuação docente (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 51).

Para os/as discentes, portanto, seriam importantes recursos ou estratégias de integração entre os estágios, sua atualização e revisão de finalidades, campos e cargas horárias.

Importante retomar que esse processo de intensificação e precarização consequente do conjunto das reformas de cunho neoliberal que se traduz em redefinição do trabalho docente, não só migra para como também deriva dos aspectos formativos, em movimento cíclico, pois, como Silva e Abreu (2008) destacam, tais reformas serviram-se do currículo como núcleo dessa reorganização, destacando, a partir de sua análise, que:

A reforma curricular, a reconfiguração da formação de professores e as avaliações nacionais parecem se instituir como mecanismos ideológicos que deslocam a questão do fracasso ou do sucesso escolar da sociedade para o indivíduo – aluno ou professor – e isentam os propositores da reforma educacional de suas responsabilidades. A estruturação da reforma com base na noção de competências favorece esse tipo de análise que centra nos indivíduos a responsabilidade sobre seus processos formativos e desempenhos deles decorrentes (Silva; Abreu, 2008, p. 544).

Um aspecto que, mormente, tem contribuído para o sofrimento e

adoecimento docente, considerando ainda que esse exacerbamento de funções e responsabilidades se impôs sem que as condições de trabalho o acompanhassem.

Assunção e Oliveira ratificam essa percepção ao afirmar que:

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. 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. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, consequentemente, aos docentes. (Assunção; Oliveira, 2009, p. 354-355).

Esses são fatores que não apenas contribuem, acarretam mesmo situações comprometedoras da saúde docente, as quais demandam atenção principalmente em relação às manifestações de sofrimento psíquico e emocional, por meio de estresse, ansiedade patológica, depressão, Síndrome de *Burnout* e outras patologias.

Por outro lado, percebemos ainda nas informações do Quadro 10, o interesse manifestado sobre a vinculação entre vivências acadêmicas e cooperatividade, em que são ressaltadas as demandas por mais auxílio pedagógico e práticas dialógicas e de cooperação.

Entre as categorias presentes no Quadro 10 está também aquela que demonstra que os/as discentes anseiam por uma ampliação dos campos de atuação, o que mostra que pretendem que o/a pedagogo/a possa atuar em espaços diversos além da escola, por isso, requerem que essas possibilidades sejam incluídas no contexto da formação inicial, o que nos indica o seu desejo sobre uma conotação mais atual e ampliada da profissão, como afirma o comentário abaixo:

Acredito que seria importante incluir no currículo conteúdos que abordem a pedagogia em espaços não escolares, como hospitais, empresas, organizações sociais, entre outros, ampliando assim a visão sobre o campo de atuação do pedagogo (Discente2 UF10).

Portanto, ao se referirem ao campo de atuação do profissional da Pedagogia, os/as respondentes associam essas expectativas e necessidades não só a uma maior expansão, mas também à sua diversificação, daí afirmarem sentir falta de conteúdos e práticas em contextos variados, além do escolar, o que, na sua percepção, lhes auxiliaria na ampliação da visão profissional e das possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Importante atentarmos ao que as próprias DCNs do Curso de Pedagogia prescrevem em relação à formação que venha a coadunar com esses anseios manifestados pelos/as discentes, especialmente no Art. 4º, Parágrafo único:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...]
 III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em **contextos escolares e não-escolares** (Brasil, 1996, p. 2, grifo nosso).

Compreendemos, assim, que caberia às instituições, quando da elaboração ou revisão/atualização dos seus projetos, as análises e discussões concernentes, no sentido da interpretação acerca dessas possibilidades que a própria normativa provoca, associadas às objetivas e efetivas condições de oferta, assim, se as perspectivas e os espaços formativos se diversificarem, o currículo necessariamente precisará acompanhar essa expansão para garantir uma formação coerente e alinhada a essas demandas.

No entanto, essa construção não poderá, de forma alguma, ocorrer de modo insensato ou descompromissado, mas, pela complexidade que caracteriza o processo educativo, como afirma Saviani (2016), haveria de respeitar fundamentalmente a categorização dos saberes a que esse autor chegou: atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico, didático-curricular (p. 65-66), pois, para ele, deveriam constituir-se no “[...] conjunto dos saberes que, em princípio, todo educador deve dominar e que, por isso integram o processo de sua formação e orientarão a organização e funcionamento dos currículos escolares” (Saviani, 2016, p. 66).

Os/As participantes também demonstraram, como podemos comprovar no Quadro 10, almejar um processo formativo inicial melhor consolidado em termos de metodologias de ensino, para as quais sejam destinadas cargas horárias mais expressivas, maior profundidade nos conteúdos e discussões e uma significância mais acurada em sua aplicabilidade, com práticas contextualizadas com o cotidiano da sala de aula, além de uma coerência mais relevante entre os diferentes componentes curriculares e a docência na sua realidade.

Nesse sentido é possível que, ao referirem que a sua atual formação por meio dos delineamentos curriculares em desenvolvimento está acontecendo de modo eminentemente teórico, podem os/as alunos/as deixarem entrever uma dissociação entre a apropriação do conhecimento e o domínio dos meios de transmiti-lo.

Para compreender melhor esses anseios, recorremos a Saviani (2016, p. 55) que defende que método e currículo são essenciais à formação do educador, na medida em que “[...] o método procura responder à pergunta: *como* se deve fazer para

atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: *o que se deve fazer para atingir determinado objetivo*”, referindo-se ao “conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados” (2016, p. 55). Dessa forma, ao reivindicarem uma melhor formação metodológica, podemos inferir ser possível que os/as discentes aspirem por mais adequada apropriação dos meios de transmissão do saber.

Por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020) foi possível extrair dos dados/dizeres, em relação a essa questão, que, de um modo geral, as reflexões e as sugestões apresentadas e categorizadas no Quadro 10 extrapolam o caráter individualista e refletem tensões e conflitos, além de pressões e contradições resultantes das mudanças neoliberais sobre esse processo, como bem expressam Amaral, Novaes e Santos (2021).

De todo modo, os dados categoriais presentes no Quadro 10 demonstram as percepções dos/as alunos/as acerca de alguns currículos ainda travados em conteúdo ou atravessados por orientação ideológica, que se distanciam das aspirações por eles/as alimentadas. Nesse sentido, as críticas que trazem sobre essa organização curricular são acompanhadas de sugestões que contemplam desde a reorganização de cargas horárias até a revisão/descentralização de pautas que apresentam a orientação referida.

Percebemos, assim, que pode haver lapsos entre determinados currículos formais atualmente vivenciados e a prática concreta da docência, por conseguinte, as sugestões apresentadas pelos/as discentes expressam uma aspiração de que as atualizações/revisões dos projetos (que já estão se delineando, com versão até de 2024, como constatamos) enfatizem e privilegiem mais práticas, vivências significativas, contato com a educação infantil, especialmente a creche, em turmas reais e com apoio de metodologias mais contemporâneas e aplicáveis, e demonstram o quão estão almejando currículos mais coesos e articulados às necessidades reais da prática docente e às demandas contemporâneas, melhores conectados com a sociedade atual, menos conteudistas, fragmentados e sem tendência ideológica que os comprometa.

Com o fito de deixar aflorar convergências entre as perguntas e/ou tensões e contradições presentes nas diferentes manifestações, optamos por trazer para esta seção terciária (que trata dos dizeres discentes) os posicionamentos acerca de questão similar à acima que fora feita aos/as docentes e coordenadores/as, por meio

da qual buscamos saber se, nas suas percepções, o projeto político-pedagógico do curso, tal como se apresenta, atende às atuais demandas de formação do/a pedagogo/a e quais mudanças poderiam ser sugeridas ao seu aperfeiçoamento, no caso de limitações a esse atendimento.

Respondendo a tal questionamento tivemos 18 (dezoito) professores/as, dos quais 38,9% afirmaram que não, em face de que, de acordo com as suas justificativas, os projetos se encontram em situação de obsolescência e não atendem às necessidades que têm se apresentado.

Entretanto, para 27,8% dos/as respondentes os projetos têm atendido parcialmente aspectos que se manifestam como importantes à formação docente na contemporaneidade, todavia, ainda carecem de mais discussões que tragam à tona outros temas, como podemos conferir nos seguintes dizeres que realçam, inclusive, a importância do nosso objeto de estudo.

Atende, em parte. Acredito que há aspectos que não são suficientemente atendidos, como a questão da saúde docente. Um tema que a sua própria pesquisa nos adverte de que não foi contemplado no Projeto Pedagógico do Curso (Docente2 UF1).

O PP do curso precisa de atualização até para atender as novas DCN das licenciaturas. Processo que está sendo iniciado, com discussões sobre as DCN e os impactos no curso. O curso já atende muitas das demandas, mas temas transversais como saúde docente ainda não é efetivamente contemplado no projeto atual (Docente1 UF3).

Em contrapartida, 33,3% do universo docente consideram que os projetos contemplam as demandas atuais relevantes à formação inicial de professores/as, embora entre esse percentual exista o reconhecimento de que um documento dessa natureza não pode ser entendido como completo, na sua totalidade, em razão dos movimentos que incidem e gravitam em torno dele e da sua materialização, como observamos:

Atende as demandas atuais, considerando o disposto no arcabouço jurídico, em especial, no que tange ao direito à educação e a formação de professores, especificamente as políticas educacionais voltadas a formação dos pedagogos/as. No entanto, o PPC dos cursos precisam ser revisitados constantemente devido às mudanças sócio-culturais, políticas e econômicas em suas relações com o mundo do trabalho, ou seja, com o tipo de pedagogo/a que desejamos formar (Docente3 UF10).

Já os/as coordenadores/as manifestaram uma percepção diferente, na medida em que 60% afirmaram que o projeto em vigência atende às demandas atuais, não obstante admitirem que ajustes são inevitáveis, como o dizer abaixo nos permite conferir:

Os conteúdos curriculares, constantes no PPC promovem o efetivo desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia, considerando as políticas institucionais implantadas. A abordagem pertinente às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena estão contemplados no currículo. Todavia, cumpre esclarecer que estamos em pleno processo de avaliação do atual PPC e de reformulação para atendimento as novas DCNs - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024. No momento, *Colegiado do curso e do Núcleo Docente Estruturante - NDE* estão trabalhando na avaliação do Projeto em curso (Coord4).

Os/As demais coordenadores/as revelaram que o projeto atende parcialmente (para 20%) porquanto carece de revisões/atualizações, considerando as atuais discussões e a nova legislação, e os outros 20% do universo disseram que realmente o projeto atual não atende, mas está em finalização o processo de reformulação e ajustes que buscará contemplar demandas hodiernas.

Se retornarmos ao desmembramento da questão 07 feita aos/às discentes (que trata do potencial do delineamento curricular no qual está sendo formado de atender às suas expectativas e demandas atuais), analisada antes e acima desta, temos como resposta que 60,7% dos/as 28 (vinte e oito) discentes disseram que não e apenas 39,3% afirmaram que sim, cujos fatores que obstaculizam e se convertem em necessidades apontados pelos/as alunos/as estão categorizados no Quadro 10, percebemos pairar uma contradição em relação aos posicionamentos dos/as coordenadores/as e discentes, exatamente na medida inversa das suas respostas.

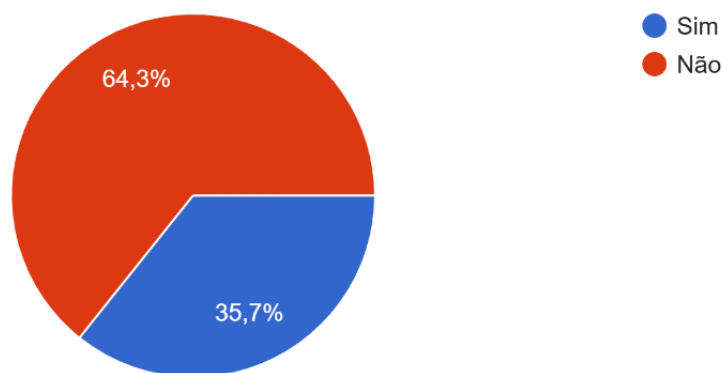
Diante desses diferentes dizeres, sejam discentes, docentes ou dos/as coordenadores/as, podemos depreender como as categorias apresentadas no início dessa discussão expressam uma compreensão crítica dos/as discentes acerca da importância, necessidade e iminência de propostas curriculares com mais movimento, dinâmicas, alinhadas às demandas sociopolíticas e profissionais contemporâneas, trazendo para a formação do profissional da Pedagogia elementos/subsídios que a prática tem se ressentido, e evidenciam discordâncias em relação à maioria das percepções emitidas pelos demais participantes da pesquisa.

Dando continuidade, indagamos os/as discentes sobre se, durante o seu processo de formação, alguma disciplina, componente curricular ou atividade acadêmica (oficina, seminário etc) abordou conteúdos relacionados à saúde docente, ao que um percentual expressivo de discentes afirmou não ter havido nenhuma abordagem a respeito, equivalendo a 64,3% da amostra; por outro lado, 35,7%

afirmaram ter ocorrido algum tipo de alusão a esse assunto, como podemos observar no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Abordagem relacionada à saúde docente na formação inicial, segundo os/as discentes

28 respostas



Fonte: Extraído do Questionário discente no Google Forms (2025)

Relevante saber que, de acordo com 11 (onze) participantes que se manifestaram no desdobramento discursivo dessa questão, conteúdos pertinentes à saúde docente foram trazidos em componentes como as disciplinas de Educação Emocional Integral, Psicologia da Educação, Estudos Diversificados, o Estágio em Formação de Formadores e outros estágios: Educação Especial, Ensino Fundamental, Gestão e Coordenação; contudo, um adjetivo comum persevera entre essas falas, a de uma abordagem “simplista” (Discente1 UF1), sem aprofundamentos ou apenas circundante, como vemos: “Principalmente naqueles voltados a psicologia, e mais no final, dependendo do professor, tínhamos apontamentos e pinceladas sobre a saúde docente, sobre a importância de se cuidar, mas nada super aprofundado (Discente3 UF3).

Quando fizemos a consulta aos delineamentos curriculares, conforme explicamos na seção secundária 5.2, não obtivemos dados significativos quanto à presença desse assunto nos componentes de 81,81% desses delineamentos, e apenas 2 delineamentos citaram uma disciplina optativa/eletiva que se referia ao assunto (uma em cada), o que percebemos como uma contradição entre nossos achados documentais e os dizeres discentes, no entanto, uma explicação plausível pode estar na abordagem pessoal atribuída a critério ou por afinidade do/a docente responsável pela disciplina/componente curricular, como vimos no depoimento acima.

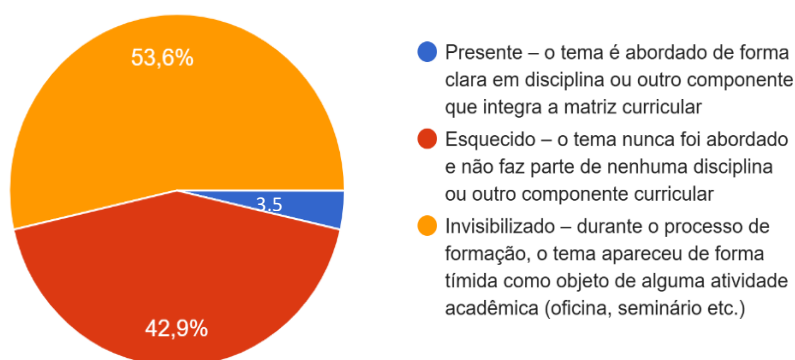
Nesse mesmo desdobramento, chama a atenção outro depoimento que demonstra uma percepção acurada acerca das perspectivas futuras em relação ao exercício profissional e possíveis impactos que poderão sofrer, como observamos:

[...] ser motivo de discussão em disciplinas e estágios trazidos para debate por estudante confidenciando suas *experiências pessoal* em estágios e a crescente desvalorização da profissão, dos novos desafios com o elevado número de crianças autistas e com necessidades específicas em turma. O grande número de educadores sendo afastados de suas atividades por questões de saúde mental, e uma possível crise da profissão *pelo abandona*, e baixa procura por essa área de atuação. Devido a baixa remuneração, a desvalorização e o *adoecimento* e periculosidade da profissão docente (Discente8 UF10).

Esse depoimento encontra ressonância nas discussões a seguir, relativamente às outras perguntas, a partir das categorizações por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020).

Na sequência, fizemos a pergunta: “Com base na sua experiência como aluno/a, qual é o *estado* em que se encontra o objeto saúde docente no âmbito do seu curso?”. A partir das opções de respostas: “Presente, Esquecido ou Invisibilizado”, obtivemos as afirmativas: 53,6% o consideram invisibilizado, 42,9% afirmam que o objeto está esquecido e apenas 3,5% dizem estar presente, como mostra o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Estado do objeto saúde docente no currículo, segundo os/as discentes
28 respostas



Fonte: Extraído do Questionário discente no Google Forms (2025)

Observamos, com base nas respostas, um caráter contraditório que se manifesta em relação à pergunta anterior, quando 64,3% afirmaram não ter havido qualquer abordagem a respeito do assunto no processo de formação, ao tempo em que, nesta última, apenas 42,9% dos respondentes o consideraram esquecido, ou seja, quando nunca foi abordado ou não fez parte de algum componente curricular, representando uma diferença de 21,4% em relação à primeira resposta.

Quadro 11 – Grelha categorial referente às percepções discentes sobre o exercício profissional do/a pedagogo/a

Unidades de registro	f_i	Categorias	Subcategorias
Mediação da aprendizagem	4	1. Natureza e finalidades do trabalho docente	1.1 Mediação e acompanhamento da aprendizagem
Planejamento	2		1.2 Planejamento e organização pedagógica
Alfabetização e letramento	3		1.3 Alfabetização e letramento
Desenvolvimento integral	2		1.4 Formação e desenvolvimento integral do/a aluno/a
Avaliação	1		1.5 Avaliação da aprendizagem
Gestão de sala de aula	2		1.6 Gestão do trabalho pedagógico
Jornadas exaustivas	3	2. Condições laborais e pressões institucionais e curriculares	2.1 Funções sobrepostas e polivalentes
Múltiplas funções	2		2.2 Sobrecarga de trabalho
Falta de materiais	1		2.3 Jornada exaustiva e falta de tempo
Tempo insuficiente	3		2.4 Insuficiência de materiais e falta de apoio
Polivalência imposta	4		2.5 Pressão por resultados em processos avaliativos externos
Resultados em avaliações externas	2		2.6 Responsabilidade pelo desempenho dos alunos
Domínio de conteúdos	2		
Atualizações constantes	2		
Responsabilização pelo desempenho	1	3. Requisitos socioemocionais e afetivos	3.1 Cuidar e acolher como exigências principais
Cuidar	9		3.2 Sensibilidade social e empatia
Sensibilidade social	2		3.3 Amor, doação e envolvimento emocional
Empatia	1		
Amor	1		
Acolhimento às diferentes realidades	4	4. Saúde docente	4.1 Sofrimento mental (ansiedade, depressão, estresse)
Depressão	2		4.2 Desgaste físico, mental e emocional
Sofrimento mental	3		4.3 Frustração e exaustão
Carga mental pesada	3		4.4 Riscos à sanidade
Frustração	1		
Desgaste emocional	1	5. Demandas sociais sobre a escola	5.1 Violência e criminalidade no entorno
Violência / criminalidade	2		5.2 Contextos familiares adversos (abandono parental)
Abandono familiar	2		5.3 Relatos traumáticos das crianças
Dependência afetiva dos alunos	2		5.4 Apoio emocional e social docente
Relatos traumáticos	2		
Atuação como apoio emocional/social	1	6. Formação docente e perfil profissional	6.1 Domínio teórico-metodológico
Exigência de domínio teórico-prático	6		6.2 Atualização constante
Diversas abordagens pedagógicas	3		6.3 Práticas inclusivas e transformadoras
Formação/conhecimento metodológico	4		6.4 Autoconhecimento e abordagens diversas
Prática inclusiva e transformadora	2		6.5 Desenvolvimento de habilidades diversas

Fonte: Organizado pela autora, com auxílio do ATLAS.ti e Jenni.ai (2025)

Preliminarmente, foi possível observar que essas percepções incluem, em especial, referências às exigências que lhes serão impostas no âmbito profissional, às

condições de trabalho às quais estarão submetidos/as, ao aglomerado de funções pedagógicas e socioeducativas, às situações relacionadas à saúde mental e sofrimento docente e às demandas políticas e sociais que permeiam o funcionamento escolar.

Podemos inferir, então, a partir dessas respostas, o quão os/as discentes percebem o trabalho do/a pedagogo/a (ou o seu futuro trabalho na escola) como composto de múltiplas funções, em uma associação de atribuições pedagógicas tidas como tradicionais com aquelas de caráter social e emocional/afetivo, o que implica ao/a profissional um trabalho sob uma condição de polivalência que passa a lhe ser imposta.

Não se constituiu objeto deste estudo investigar como, no âmbito dos projetos político-pedagógicos e respectivos delineamentos curriculares, o trabalho docente está sendo apresentado e discutido no processo formativo dos/as professores/as, todavia, nos indagamos como realmente estão percebendo, como futuro/as trabalhadores/as da educação, o que deverá ser desenvolvido por eles/as na escola, o que efetivamente caracteriza (ou deve caracterizar) tal trabalho e como se introjeta no escopo dessa formação, considerando a percepção que apresentaram sobre o processo de intensificação, polivalência e ampliação de funções que nos apresentaram, como podemos observar: “O pedagogo é totalmente sobrecarregado, primeiro o trabalho polivalente e depois ainda tem o “cuidar” muito atribuído ao professor” (Discente1 UF3), portanto, vemos essa inquietação como ponto importante que sugerimos a pesquisas subsequentes.

Saviani (2015, p. 286) compreende o trabalho como mediação fundamental da produção da existência humana, afirmando que “[...] o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho [...]”, entretanto, como discutimos na seção 3, o trabalho traz em si diversos paradoxos ou contradições, e aqui, o que vemos por esses dados, sinalizam para uma confirmação dessas contradições na medida em que os discentes apontam uma ampliação significativa das atribuições docentes, o que se traduz em meio de exploração do homem pelo capital.

Estudos desenvolvidos por autores/as que têm se preocupado com o trabalho docente, a exemplo de Oliveira (2004), também nos remetem a essa reflexão; acerca desse processo, a autora já apresentava contundente declaração que continua extremamente atual e representativa:

[...] O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (Oliveira, 2004, p. 1.132).

Assim, podemos perceber no Quadro 11 como os dizeres discentes colocam em realce aspectos como pressão por resultados, escassas condições de trabalho e a intensa cobrança pelo desempenho dos/as alunos/as e consequentes resultados nos processos avaliativos aos quais a escola se submete. Além disso, como observamos, o cuidar aparece de modo significativo, integrando o rol das atribuições docentes, associado à mediação, ao acolhimento, ao planejamento e gestão dos processos pedagógicos, às exigências quanto a uma formação ampliada e compatível com tais demandas, o que nem sempre vem acompanhado do suporte necessário e, por conseguinte, pode repercutir na saúde docente, pois, como bem destacam Assunção e Oliveira (2009, p. 363):

O sofrimento diz respeito ao espaço de liberdade que pode existir entre o ser humano e a organização do trabalho. Nesse espaço, são possíveis a negociação e as invenções do trabalhador sobre a organização do trabalho na tentativa de adaptá-lo às suas necessidades. Quando são estreitas as margens para a adaptação desejada, é possível a eclosão de um sofrimento mental, tornando o indivíduo fragilizado e mais susceptível ao adoecimento.

Corroborando com essas constatações está a tese de Piovezan (2017) que respalda bem essas percepções dos/as discentes sobre o que lhes é exigido a partir desse aglomerado de atribuições, como podemos constatar:

A flexibilização do trabalho docente expõe um fenômeno bastante comum entre os professores de todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro, isto é, a diversidade e o acúmulo de tarefas realizadas pelos docentes. [...] Uma das queixas dos docentes é a descaracterização do seu trabalho, pois o professor tornou-se um multitarefeiro, um trabalhador polivalente que necessita realizar várias tarefas, até mesmo àquelas que deveriam ser realizadas por profissionais de outras áreas (Piovezan, 2017, p. 52).

Percebemos, assim, que os achados nos dizeres dos/as discentes categorizados no Quadro 11 evidenciam um conhecimento acerca desse processo de ampliação das funções, que funciona como instrumento para a intensificação, imputa maiores responsabilidades e contribui para o processo de adoecimento, como constatou ainda Piovezan (2017, p. 128-129):

Assim, entendemos que a flexibilização do trabalho docente foi um dos fatores que gerou o aumento do *stress* e desgaste físico e emocional dos professores, pois não cabe a este profissional realizar somente as atividades que são inerentes ao seu trabalho, ou seja, dar aulas, preparar e corrigir provas e trabalhos. Sua atuação e formação exigem também uma contínua preparação para lidar com as tarefas administrativas e de relação interpessoal com os demais colegas de trabalho, pais e a comunidade de modo geral.

Nesse sentido, a nuvem de palavras (Figura 4) nos mostrou que “cuidar” está proeminente nas reflexões dos/as alunos/as, associado a outros verbos como “acolher, amar”, demonstrando que a dimensão afetiva, na qual se incluem as relações interpessoais, principalmente com as crianças, ressalta como essencial quando referem ao que implica e caracteriza o trabalho esperado do profissional da Pedagogia, dimensão nem sempre valorizada pelas políticas educacionais ou currículos instituídos, mas que se traduz em um deslocamento que intensifica a sobrecarga aos/às docentes, como afirma Oliveira (2004, p. 1.132):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

Interessante é que essa concomitância de funções/atribuições quase sempre ocorre sem a formação, o conhecimento e/ou o suporte necessário para lidar com as inúmeras situações inerentes, às quais os/as docentes, no exercício profissional, precisarão se adequar, hiato detectado pelos/as alunos/as entre o que lhes é imposto e o oferecido, conforme vimos no Quadro 11 e pode ser comprovado pelo que o estudo desenvolvido por Castro (2020, p. 65) constatou:

Para além do fenômeno aparente, a pesquisa atesta a falta de condições adequadas ao exercício docente e por consequência as manifestações de doenças, já que a realidade empírica disponível pode ser comprovada pelos números expostos nas publicações investigadas, de modo a captar as causas e processos que levam ao adoecimento do docente.

Ainda em relação às categorias identificadas no Quadro 11, a saúde docente também se manifestou nesse contexto, quando os/as alunos/as expuseram sobre, principalmente, o sofrimento mental que, aquém de ser uma simples exceção, constitui-se uma experiência muito mais assídua, na medida em que informam sobre quadros de depressão, exaustão física, sofrimento emocional; nesse sentido, Castro (2020) explica que, para além de ser um fenômeno individual, é preciso que compreendamos o adoecimento docente como resultado das condições imputadas pelo capitalismo:

O exame dos fatores que perpassam as relações sociais, econômicas e políticas segue para além da visão biológica e genética da saúde, permitindo abertura à compreensão acerca das repercussões negativas que o sistema capitalista impinge à saúde física e mental dos professores, na forma de patologias relacionadas ao trabalho docente (Castro, 2020, p. 65).

Havemos de destacar ainda o quanto os dados revelados pelos/as alunos/as, de acordo com o Quadro 11, referem as demandas ou requisitos de caráter

social e suas inserções na escola e no trabalho docente, manifestadas em forma de violência, criminalidade, abandono parental e da família como um todo, além dos relatos das crianças sobre os traumas vivenciados, ampliando significativamente o escopo da sua atuação pela extrapolação das funções e representar sobrecarga, principalmente por se associarem àquelas exigências de ordem afetiva, como comprova o seguinte depoimento:

Além das funções pedagógicas, *existem* no meu contexto de atuação atual a *questão que envolvem* a comunidade onde trabalho está localizada. A instituição é de periferia, comunitária e os desafios são inúmeros. Já que a criminalidade na região tem crescido. As crianças relatam também seu contexto de vida, com ambiente familiar de abandono parental, agressivo o que levam a relatar sempre que necessitam partilhar relatos de situações perturbadoras como presenciar assassinatos, agressões e tentativas de homicídios, se vê num estado de o que ocorre fora da escola no ambiente familiar não é nosso problema. Mas, somos nós educadoras que somos bombardeadas com esses relatos e não tem como não nos preocuparmos ou ficarmos abaladas com os relatos dos pequenos, crianças de 3 anos de idade vivendo em ambientes conturbados, e que não deixaram de alguma forma afetar sua formação como pessoa e sua aprendizagem (Discente8 UF10).

Em Piovezan (2020), encontramos o trabalho de Carlotto (2002) que a ajudou a discutir questão semelhante, razão para trazermos a sua colaboração aqui também, quando o autor afirma que:

[...] lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade. Portanto, diversas atividades realizadas pelos professores rompem com a função específica do trabalho docente, ou seja, o ensino-aprendizagem propriamente dito (Carloto, 2002, p. 25 *apud* Piovezan, 2017, p. 54).

Outro achado importante presente nas percepções dos/as discentes quanto ao que caracteriza ou é exigido em relação ao trabalho docente, dispostas no Quadro 11, diz respeito à formação, quando evidenciam as altas expectativas esperadas, como: domínio teórico-metodológico, conhecimento ampliado, inclusive em relação às novas tecnologias, controle emocional, sanidade mental e outras, contudo, destacam que, nem sempre, essas exigências correspondem com as condições encontradas nas diferentes realidades das escolas. Saviani (2009), ao discutir sobre os aspectos históricos e teóricos da formação docente no Brasil, evidencia que não pode se

[...] furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho (Saviani, 2009, p. 153).

Como discutimos na seção secundária 4.2 sobre as políticas e normas legais que orientam e legitimam o processo de formação docente, ali trouxemos debates atuais e reflexões sobre a recente Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, destacando o que as associações de classe, as entidades representativas e os/as autores/as alertam sobre seu caráter contrarreformista e seu compromisso com a dimensão privatista (ANDES-SN, 2024) que se insere na esfera das políticas educacionais. Assim, resgatamos que a ênfase principal dessa normativa se dá exatamente em relação à formação inicial, com foco em habilidades e competências e cessando o diálogo com a formação continuada, do que podemos depreender que pouca ou nenhuma contribuição tal normativa trará no sentido de reverter as angústias expressadas pelos/as respondentes.

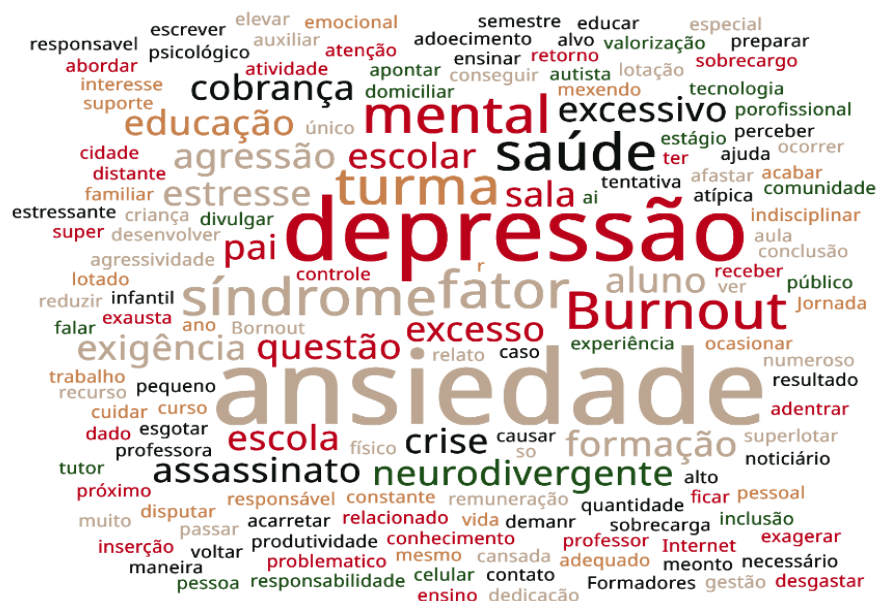
A segunda pergunta *Específica* feita aos/làs alunos/as buscou saber se eles/as têm conhecimento de situações de adoecimento relatadas por algum/a professor/a em razão da sua atividade docente e, em caso afirmativo, quais sintomas ou patologias poderiam apontar. Apesar de os debates sobre a saúde docente não serem conhecidos pela maioria dos/as discentes, como discutiremos na pergunta comum ou *Compartilhada* 1 (conferir a seção terciária 5.3.4 que finaliza esta seção secundária), os dados apresentados aqui revelam que situações de adoecimento não lhes são alheias, pois, conforme comentários feitos por 27 (vinte e sete) discentes, já excluída uma abstenção, apenas 18,51% afirmaram não conhecer ou não souberam responder, enquanto 81,48% não apenas afirmaram ter conhecimento, como relataram experiências próprias de adoecimento, como constatamos a seguir:

Sim, eu mesma. No início do ano, quando adentrei no ensino de educação infantil da minha cidade, ao final do semestre eu estava com muitas crises de ansiedade e estresse por não conseguir ter o controle da turma, por não ter ajuda psicológica e formação necessária para tal. Além disso, vi vários relatos de fatores estressantes para com outros professores, relacionados aos pais dos alunos principalmente, turmas numerosas, exigências de resultados por parte da gestão, alunos indisciplinados e quantidade excessiva de alunos neurodivergentes em uma única sala (Discente1 UF5).

Esse relato, portanto, alinha-se às respostas analisadas no Quadro 11, anterior, sobre as exigências quanto ao trabalho docente e sua dissociação com o apoio ou suporte necessário.

Continuando a análise das respostas à questão em pauta por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), com uso do *site* livre fizemos inicialmente o levantamento das palavras proeminentes e consequente elaboração da nuvem de palavras, obtendo o resultado exposto na Figura 5:

Figura 5 – Representação visual das situações de adoecimento conhecidas pelos/as discentes



Fonte: Nuvem de palavra gerada com uso do [site https://wordcloud.online/pt](https://wordcloud.online/pt)

Destacam-se na nuvem de palavras termos como: ansiedade (7), depressão (6), *Burnout* (5), saúde (5), mental (4), aparecendo, porém, no conjunto, inúmeras outras palavras que não se referem a adoecimento (sintomas, patologias), mas, a fatores que podem ser a ele correlacionados. Nesse sentido, a alta ocorrência desses termos originou a definição da categoria 1, conforme o Quadro 12 a seguir; as demais categorias surgiram a partir das outras unidades e respectiva codificação:

Quadro 12 – Grelha categorial referente ao conhecimento dos/as alunos/as sobre situações de adoecimento docente

Unidades de registro	f_i	Categorias	Subcategorias
Ansiedade	7	1. Saúde docente mental e emocional	1.1 Adoecimento mental 1.2 Estresse físico e/ou mental 1.3 Sofrimento e Crises emocionais 1.4 Esgotamento / exaustão
Depressão	6		
<i>Burnout</i>	5		
Estresse	5		
Sofrimento mental	4		
Esgotamento / exaustão	4		
Crises emocionais	2		
Excesso de trabalho	6	2. Condições laborais e sobrecarga de trabalho	2.1 Jornadas exaustivas com sobrecarga de funções 2.2 Cobranças e exigências por desempenho e produtividade 2.3 Desvalorização profissional com baixa remuneração 2.4 Falta de reconhecimento pessoal e profissional 2.5 Apoio pedagógico insuficiente
Jornadas extensas	3		
Exigência de produtividade	2		
Falta de valorização	2		
Falta de apoio institucional	2		
Preparar aulas sem retorno	1		
Remuneração inadequada	1		

Sala com muitos alunos neurodivergentes	5	3. Trabalho pedagógico inclusivo	3.1 Demanda por inclusão sem apoio ou suporte psicológico ou pedagógico 3.2 Responsabilidade individual docente sem auxiliar 3.3 Falta de recursos adequados
Falta de tutor/auxiliar	3		
Falta de recursos para inclusão	2		
Crianças atípicas sem suporte	1		
Violência doméstica relatada pelos alunos	2	4. Demandas sociais sobre o docente e a escola	4.1 Violência urbana e doméstica 4.2 Relatos de criminalidade presenciada 4.3 Traumas vivenciados pelas crianças 4.4 Família/pais se exime de responsabilidades
Criminalidade presenciada	2		
Agressões na escola	2		
Relatos traumáticos diversos	2		
Transferência de responsabilidades familiares	2		
Adoecimento do/a próprio/a discente	1	5. Relatos pessoais ou indiretos sobre adoecimento	5.1 Relatos de situações de adoecimento pelo discente 5.2 Abordagem em TCC sobre o tema 5.3 Conhecimento indireto de situações de adoecimento
Adoecimento docente abordado em TCC	1		
Conhecimento por notícias/internet	3		

Fonte: Organizado pela autora, com auxílio do ATLAS.ti e Jenni.ai (2025)

Como podemos observar no Quadro 12 e que se torna importante chamar a atenção, é que, ao invés de simplesmente informarem as situações de adoecimento conhecidas, os/as discentes foram além nas suas respostas, fornecendo elementos que se referem a fatores associados que podem contribuir para as situações ou mesmo agravar os quadros de adoecimento docente, os quais configuram principalmente as categorias 2 a 5; nesse sentido, retomando a questão imediatamente anterior a esta, foi possível estabelecermos correlações desses fatores àqueles evidenciados pelos/as mesmos/as aluno/as quando se manifestaram acerca das exigências que incidem ou caracterizam o trabalho docente, categorizados no Quadro 11, demonstrando coerência nos dizeres manifestados.

No que se refere à grelha acima, observamos que o *corpus* de análise permitiu evidenciar de modo contundente vocábulos como: ansiedade, depressão, (síndrome de) *Burnout*, estresse, cansaço extremo, exaustão física e mental, que foram expressivamente detectados na nuvem apresentada (Figura 5). Obtivemos dos/as discentes afirmativas de situações de afastamentos do trabalho por motivo de saúde, o que denota a percepção que nutrem sobre a suscetibilidade da profissão ao adoecimento, destacando como contributos a esse processo diversos fatores.

Nesse sentido, Assunção e Oliveira (2009), a partir de investigações na literatura epidemiológica e ergonômica, tecem relações entre o processo de

intensificação do trabalho nas escolas e o tipo de adoecimento dos professores evidenciados nos estudos consultados, as quais demonstraram que os transtornos psíquicos aparecem em primeiro lugar entre os diagnósticos que levam docentes ao afastamento:

Nas últimas décadas, os registros de licenças do trabalho por motivos de saúde na categoria dos professores, em diferentes países, identificam a maior prevalência de distúrbios mentais quando comparados com os outros grupos de doenças comunicadas nas declarações médicas (Assunção; Oliveira, 2009, p. 363).

Nessa mesma direção, temos a constatação de Castro (2020) ao analisar o adoecimento docente, afirmando que, em relação à intensificação do trabalho e precariedade das condições inerentes:

[...] o professor paga com a própria saúde a garantia do processo de ensino aprendizagem, pois as relações e as interações ficam em constante estado de tensão, ocasionando excesso de afastamentos dos professores, que por sua vez ao invés de serem interpretados como expressão da precarização da práxis docente, acaba por emergir como um processo invisível" (Castro, 2020, p. 71).

O trabalho de Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 7) corrobora com as análises acima ao colocar o adoecimento docente em foco a partir dos estudos analisados, destacando que tais "[...] estudos apontam consistentemente a predominância de problemas relacionados ao sofrimento psíquico e transtornos mentais e comportamentais, distúrbios musculoesqueléticos e vocais", e que não se trata de um fenômeno que se apresenta estático, mas, atravessa temporalmente e com frequência significativa, o trabalho docente.

Esses achados condizem com e ratificam os fundamentos e discussões presentes nas seções terciárias 3.2.1, sobre evidências de adoecimentos, e 3.2.3, em que construímos o breviário dos sinais de alerta relativo ao atual perfil do adoecimento docente.

Interessante destacar que, ao reconhecerem a presença de situações de adoecimento como depressão, ansiedade, exaustão emocional e (síndrome de) *Burnout*, os/as discentes as sinalizam como impactos oriundos das condições de trabalho e das atuais exigências sobre o trabalho docente, apontando para a reflexão de que a saúde docente deve (ou deveria) ser um conteúdo real a integrar a experiência formativa, como advogamos nesse nosso objeto, porém, ainda pouco tematizada nos currículos, como comprovamos na seção secundária 5.2, quando discutimos sobre os PPPs/PPCs dos cursos e, mais que isso, como observamos sua

exclusão nas normativas que compõem ou legitimam as políticas curriculares, conforme a seção secundária 4.2.

Como demonstrado ainda no Quadro 12, a partir da segunda categoria aparecem fatores como a superlotação das salas de aula, múltiplas demandas, pressão por produtividade, considerável quantitativo de alunos/as da educação especial (notadamente os neurodivergentes) nas salas sem qualquer apoio extra, que são vistos pelos/as discentes como contributos a provocar ou agravar a saúde docente. Assunção e Oliveira (2009), discutindo acerca do conceito de intensificação do trabalho, demonstram como isso é expressado pelos indicadores de saúde, uma vez que ao docente é exigido

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente (Assunção; Oliveira, 2009, p. 361).

Outros fatores relevantes denunciados pelos/as discentes e expostos nas categorias do Quadro 12 se referem a relatos de agressões de alunos/as, indisciplina, presença e vivência pelos/as alunos/as de violência, como tentativas ou mesmo assassinatos, abandonos familiares, traumas, conflitos graves inclusive no cotidiano escolar, ou seja, situações que ocorrem nos âmbitos domésticos/familiares, urbanos e institucionais atravessam e se introjetam no trabalho pedagógico e concorrem para desencadear ou ampliar o desgaste emocional dos/as docentes, na medida em que não só absorvem como assumem a função de gerir esses conflitos, quase sempre sem uma formação que respalde suas decisões e ações ou mesmo sem poder contar com o suporte necessário.

Nesse sentido, a afirmação de Assunção e Abreu (2019, p. 4) contribui ao nosso entendimento, ao destacarem que: “[...] os fatores que permaneceram associados à percepção de pressão laboral foram os seguintes: fraco apoio social, ambiente agitado em função da indisciplina dos alunos”, ajudando-nos ainda na compreensão do que, nessa mesma linha, os/as discentes evidenciaram com forte menção: falta de suporte institucional, inclusive da gestão, de apoio psicológico, formação insuficiente para lidar com os desafios trazidos pelas crianças, falta de auxiliares ou tutores para compartilhar o trabalho, conforme demonstra o Quadro 12.

Percebemos, assim, que os/as respondentes deixam entrever uma contradição real importante, pois, ao tempo em as demandas e exigências

pedagógicas, físicas, emocionais e administrativas recaem aceleradamente sobre os/as docentes, de outro modo a rede de apoio institucional, aqui inseridas as políticas educacionais (que implicariam formação inicial fortalecida, formação continuada adequada, apoio psicopedagógico, presença de multiprofissionais etc.) persiste insuficiente, fragilizada ou mesmo nula, deslocando ao/à profissional da educação a responsabilidade por esse processo, inclusive sobre sua própria saúde, como discutimos na seção secundária 4.2, das políticas e normativas legais, cujo endosso encontramos em Martins (2010):

Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (Martins, 2010, p.14).

Desse modo, ainda como estudantes, percebemos que os/as respondentes manifestam clareza sobre como as políticas que responsabilizam e exigem produtividade docente, associadas às insuficientes e/ou precárias condições objetivas de trabalho, podem culminar em sobrecarga que se converte em risco para a saúde, corroborando a noção de que o sofrimento e o adoecimento docente não podem ser compreendidos de modo abstraído da própria organização do trabalho, como Assunção e Oliveira (2009) alertam.

Os/As discentes também referiram, em relação à caracterização e exigências ao trabalho docente, a sua percepção quanto ao desprestígio profissional, à falta de reconhecimento, remuneração aquém, e o sentimento de que, por mais que professores/as dispensem esforços e excesso de trabalho, isso não lhes retorna em valorização. Castro (2020, p. 72) nos afirma, com base nos autores consultados para o seu estudo, que experiências de desvalorização, indignação e frustração aparecem como parte de “[...] processos de morbidade docente calcado em determinantes ambientais e organizacionais [...]”.

Arrematando esses tijolos que constituem o Quadro 12, houve relatos de situações de adoecimento conhecidas de forma indireta, por meio dos noticiários ou redes sociais, em que terceiros depuseram sobre suas experiências, o que, para nós, demonstra duas vertentes: a primeira, que ainda que o/a futuro/a docente não vivencie pessoalmente algum processo de adoecimento (ou os/as seus/suas colegas de turma, por exemplo), já consegue visibilizar uma espécie de indicador recorrente de

sofrimento relacionado à profissão, o que evidencia e fortalece a necessidade de, nesse nosso estudo, ratificarmos a saúde docente como uma séria problemática de saúde pública, coletiva, de âmbito político, destacando o papel das políticas curriculares nesse processo.

Uma segunda vertente desses dizeres discentes revela que este não é um fenômeno oculto, mas, socialmente presente, como constata pesquisas como as de Araujo, Pinho e Masson (2019), evidenciadas na seção secundária 3.2, inobstante ainda não receber a devida atenção e necessária visibilidade; as mencionadas autoras defendem a necessidade de ampliar o foco de análise para além das condições visíveis de trabalho, incorporando a totalidade das demandas, o contexto social, as questões de gênero para compreender “os processos saúde/doença” (Araújo, Pinho e Masson, 2019, p. 6) dos/as professores/as.

Podemos observar assim que, pelos seus dizeres, os/as discentes já apreendem, ainda no seu percurso formativo, que ao exercício da docência estão relacionadas condições de exploração, desproteção, dessignificação (proposital esse verbete que se nos emergiu das reflexões), que, associadas à precarização do trabalho, funcionam como uma parede mal construída em que podem se conectar sobrecarga e adoecimento.

5.3.2 Vozes docentes: dizeres que alertam

Similar ao questionário dos/as discentes, a sociodemografia dos/as professores/as também foi obtida levando em conta os dados disponibilizados no questionário, igualmente organizado em dois blocos de questões: “Bloco A – Questões sobre o perfil docente e informações acadêmicas” e “Bloco B – Percepções acerca do Projeto Político-Pedagógico do Curso e da inserção de conteúdo sobre a saúde docente”.

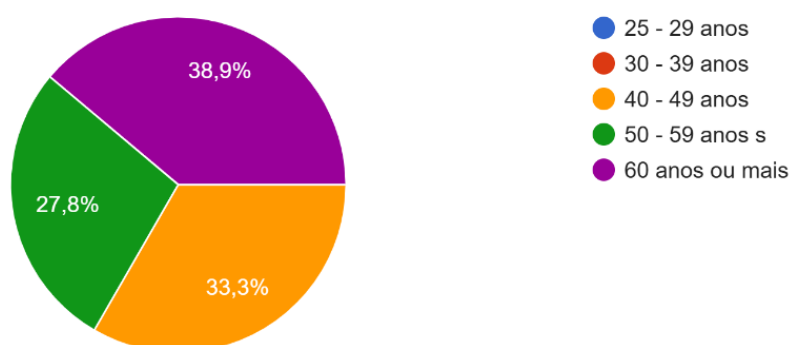
Os objetivos delineados para esse questionário partiram da necessidade de conhecer o perfil dos/as professores/as e suas relações com o curso e de identificar as suas percepções sobre a inserção da saúde docente no processo formativo, a partir da articulação com o projeto político-pedagógico do curso, considerando suas condições como membros do NDE.

Obtivemos contribuições de 18 (dezoito) docentes, desses/as, 66,7% são do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino, exatamente os mesmos percentuais que afirmam ter sexo atribuído no nascimento feminino e masculino, respectivamente.

Quanto às faixas etárias desses/as docentes, das 5 (cinco) opções exibidas apenas 3 (três) foram preenchidas, evidenciando um relativo equilíbrio entre as respostas, com ligeira variação a maior para a última faixa, como demonstrado no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Faixas etárias dos/as docentes

Idade
18 respostas



Fonte: Extraído do Questionário docente no Google Forms (2025)

Quanto ao vínculo institucional, 100% dos/as respondentes afirmaram ingressar nas universidades por meio de concurso público, mesmo percentual que anunciou possuir formação equivalente a Mestrado/Doutorado.

No quesito renda, obtivemos as seguintes respostas: 33,3% dos/as docentes afirmaram perceber acima de dez salários mínimos, 61,1% se encontram na faixa entre sete e dez salários mínimos e apenas 5,6% disseram situar-se naquela que vai de 04 (quatro) a 06 (seis) salários mínimos.

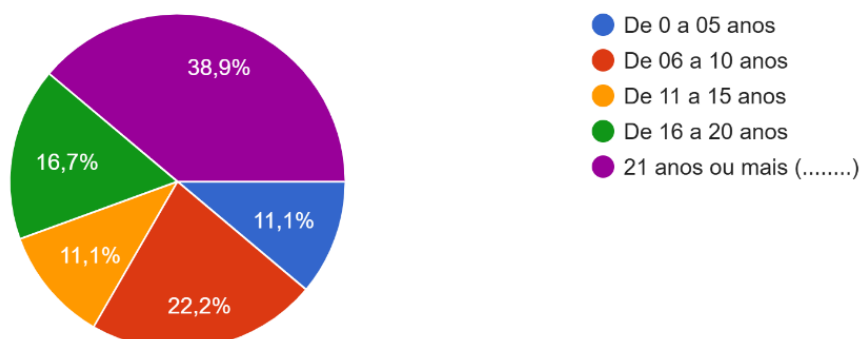
Quando perguntados se possuíam mais de um emprego, 100% dos/as respondentes declararam ter no serviço público federal (no caso, as universidades) o seu único vínculo empregatício.

Quanto ao tempo de trabalho como docentes no Curso de Pedagogia, as respostas se mostraram muito variadas, preenchendo todas as faixas disponíveis, como podemos observar no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Tempo de trabalho como docente no Curso de Pedagogia

Tempo de trabalho como docente no Curso de Pedagogia (em anos)

18 respostas



Fonte: Extraído do Questionário docente no Google Forms (2025)

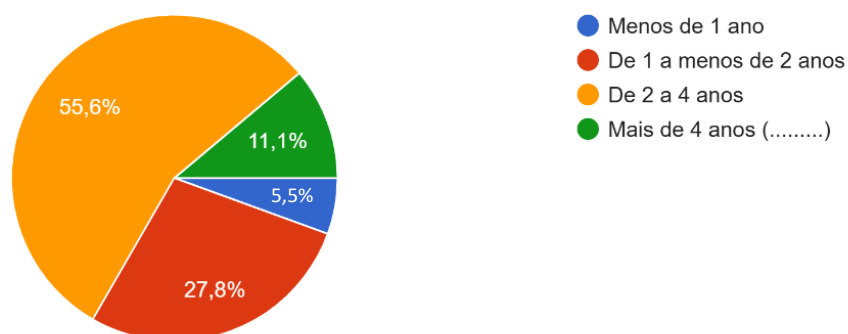
Dessa informação consideramos relevante destacar que a maioria, ou 38,9% dos/as docentes, está nos cursos há 21 anos ou mais, do que podemos inferir deter um relevante conhecimento dos processos pertinentes, das relações que os permeiam e das mudanças ocorridas. Essa faixa é seguida pelo grupo que atua entre 11 e 20 anos, que também se apresenta expressivo, totalizando 27,8% do universo, e que igualmente deve guardar significativo conhecimento do curso e suas diversas nuances.

Quanto à carga horária de trabalho destinada ao curso, 83,3% dos/as respondentes estão sob o regime de Dedicação Exclusiva e 16,7% cumprem 40 (quarenta) horas semanais, demonstrando o forte potencial de entrega que o conjunto dos/as docentes têm em relação aos cursos. Sobre o número de disciplinas/turmas pelas quais são responsáveis, 10 (dez) docentes afirmaram possuir 2 (duas) disciplinas/turmas, 6 (seis) docentes são responsáveis por 3 (três) disciplinas/turmas, 1 (um) docente responde por 4 (quatro) disciplinas e 1 (um) docente ministra 1 (uma) disciplina.

Relativamente à sua atuação como membro do NDE do Curso, a maioria dos/as professores/as (55,6%) afirmou participar do Núcleo em período equivalente entre 2 (dois) e 4 (quatro) anos, como podemos comprovar no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Tempo de atuação como membro do NDE

18 respostas



Fonte: Extraído do Questionário docente no Google Forms (2025)

Quando perguntados/as se conheciam o PPP/PPC do Curso, os/as docentes foram unânicos em afirmar que sim (100%), o que, na nossa inferência, pode demonstrar envolvimento com o projeto e, por conseguinte, uma percepção crítica acerca dos seus elementos constitutivos e das possíveis necessidades que são inerentes. Já com relação à participação no processo de elaboração ou atualização do PPP/PPC, 83,3% do universo disseram ter partilhado dessa experiência, enquanto 16,7% afirmaram que não.

Diante desses posicionamentos, mostra-se importante a pergunta que lhes fizemos em seguida sobre como tem sido a sua participação, como membro do NDE, no processo de avaliação/atualização do Projeto Político-Pedagógico do Curso e respectiva matriz curricular, ao que obtivemos respostas como: ativa/efetiva ou atuante/intensa/direta, de 88,9% dos/as docentes; não participaram ou não viram acontecer, de 11,1% dos membros. Embora esses dados pareçam contraditórios em relação às vigências de grande parte dos projetos, justificam-se em face do atual movimento de revisão/atualização que se delineia, conforme referimos a seguir, na apresentação dos dados coletados juntos aos/às coordenadores/as dos cursos. Do conjunto dos comentários, selecionamos 2 (dois) que ilustram essa participação e o momento vivenciado, destacando-se, nesse meio, a pauta de resistência adotada:

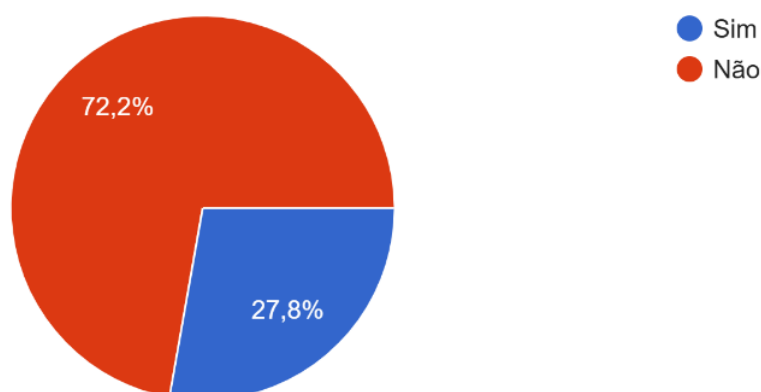
Como coordenador do curso de Pedagogia (Noturno) entre 2021 e 2024, fizemos um amplo debate sobre os impactos negativos da Resolução 02/2019. Tanto o NDE quanto o Colegiado, optaram por não adequar o PPP do Curso e iniciamos um processo de resistência compondo os Fóruns Estadual e Nacional em Defesa da Pedagogia. Foi necessário resistir à pressão burocrática da administração central [...] que foi incapaz de perceber os prejuízos que haveria caso cedêssemos à adaptação curricular pretendida [...]. Esse foi um processo muito rico, de resistência e

reafirmação dos princípios político-pedagógicos que acreditamos ser fundamentais para a formação da pedagoga e do pedagogo (Docente1 UF8).

No momento, o curso passa por um processo de nova reformulação curricular, em atendimento às DCN de 2024. Tenho participado direta e ativamente, a partir da articulação com o colegiado do curso (Docente2 UF11).

Em seguida, perguntamos se durante o processo de formação dos/as discentes alguma disciplina, componente curricular ou atividade acadêmica (oficina, seminário etc) abordou sobre conteúdos relacionados à saúde docente, ao que a maioria dos/as docentes respondeu negativamente (72,2%), conforme o Gráfico 8:

Gráfico 8 – Abordagem relacionada à saúde docente na formação inicial, segundo os/as docentes
18 respostas



Fonte: Extraído do Questionário docente no Google Forms (2025)

Estabelecendo correlação com as respostas dos/as alunos/as, mesmo que respeitadas as devidas proporções de respondentes, percebemos que um percentual maior de professores/as afirmou não ter havido qualquer alusão acerca desse conteúdo no processo formativo discente, equivalendo a 7,9% a diferença entre esses grupos de participantes.

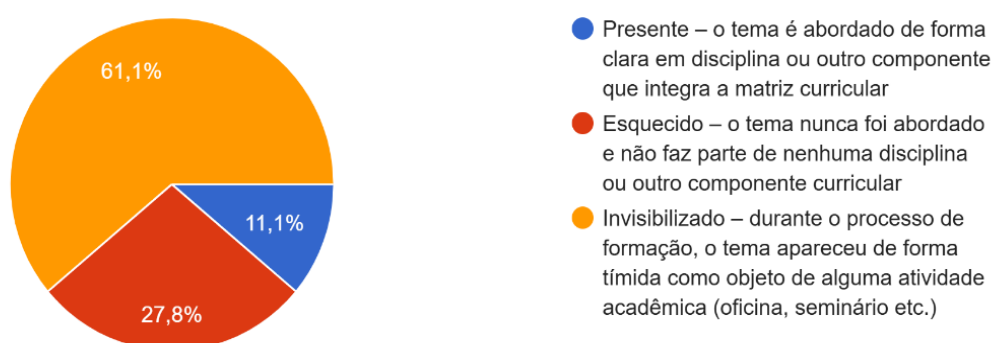
Desmembrando essa questão sobre qual componente, disciplina ou atividade trouxe alguma abordagem, obtivemos apenas 5 (cinco) respostas que nos trouxeram a afirmação de que tal abordagem ocorreu em disciplinas como: Estado, Movimentos Sociais e Políticas Educacionais, Psicologia da Educação, Política e Planejamento da Educação Básica, Gestão do Trabalho Docente, Gestão e Organização de Sistemas Educacionais, História da Educação e Fundamentos Históricos da Educação, além de Estágios, uma palestra durante a pandemia e um evento em forma de seminário.

Novamente, nas consultas aos delineamentos curriculares não foi possível identificar achados que pudessem corresponder a esses indicativos, conforme discutimos na seção secundária 5.2, restando o entendimento de que, como afirmado nas perguntas *Compartilhadas* adiante, a abordagem pode ter ocorrido muito em função da afinidade ou “simpatia” do docente responsável pela disciplina para com o assunto.

Ao instigarmos os/as professores/as a nos dizerem, com base nas suas experiências como docentes e membros do NDE, qual o *estado* em que se encontra o objeto saúde docente no âmbito do seu curso, apenas 27,8% afirmaram que está esquecido, ou seja, jamais foi abordado em algum componente ou atividade, como demonstra o Gráfico 9:

Gráfico 9 – Estado do objeto saúde docente no currículo, segundo os/as docentes

18 respostas



Fonte: Extraído do Questionário docente no Google Forms (2025)

Precisamos destacar, portanto, o aspecto contraditório que atravessa as questões anterior e atual, considerando que, aqui, o total daqueles/as respondentes que afirmaram sobre o estado do objeto *invisibilizado* (quando houve algum tipo de abordagem, ainda que incipiente) ou *presente*, representa 72,2% do universo, ao tempo em que esse mesmo percentual (72,2%) afirmou, na questão anterior, que no processo de formação dos/as discentes, conteúdos relacionados à saúde docente não foram abordados de nenhuma forma em disciplina, componente curricular ou atividade acadêmica (oficina, seminário etc.).

Tais dizeres, portanto, alertam sobre a importância dos debates quanto à questão da saúde docente e as possibilidades para a sua representatividade real no âmbito curricular.

5.3.3 Vozes gestoras: dizeres que acrescentam

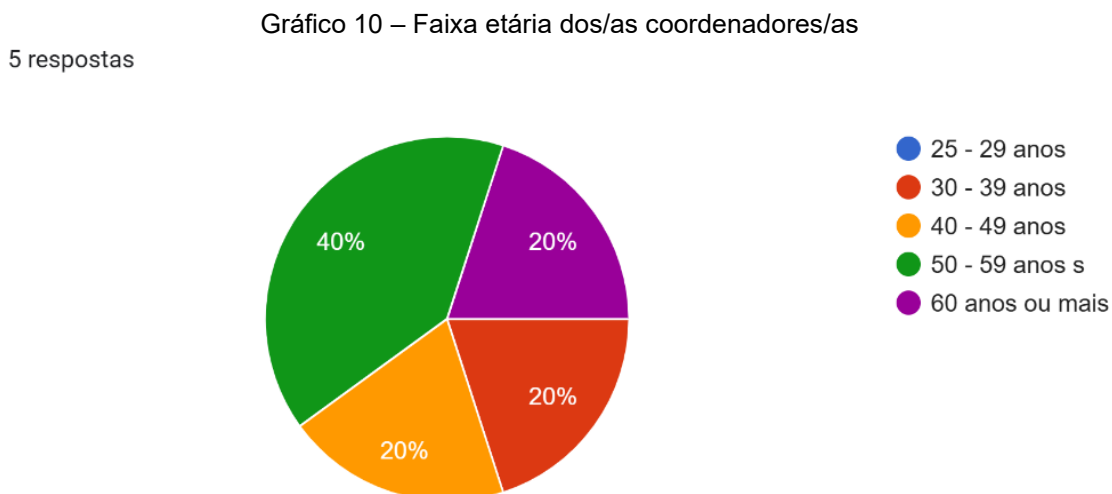
Para a elaboração da sociodemografia dos/as coordenadores/as, igualmente utilizamos um questionário constituído de dois blocos de questões: “Bloco A - Questões sobre o perfil do/a coordenador/a e informações académicas” e “Bloco B - Percepções acerca do Projeto Político-Pedagógico do Curso e da inserção de conteúdo sobre a saúde docente”.

Como objetivos traçados para o instrumento levamos em conta a importância de conhecer o perfil dos/as coordenadores/as e as percepções que nutrem sobre o curso e a inserção da saúde docente no processo formativo dos/as alunos/as, como contributos à análise documental e às vozes dos demais grupos.

Conforme explicamos anteriormente, a adesão desse grupo de participantes não ocorreu de acordo com as expectativas, pois, eram esperadas 11 (onze) respostas, contudo, uma das razões inferidas pode estar associada ao fato de o/a respondente integrar dois grupos concomitantemente, como membro do NDE e como coordenador/a, dessa forma, obtivemos apenas 5 (cinco) respostas.

Sobre a informação quanto ao gênero, 80% responderam o do tipo feminino, mesmo percentual que afirmou ser esse o sexo atribuído no nascimento; assim, os 20% restantes afirmaram ser do gênero e atribuíram como sexo o do tipo masculino.

As faixas etárias informadas pelos/as coordenadores/as oscilam entre 30 e 60 anos ou mais, como demonstrado por meio do Gráfico 10, situando-se o maior percentual (40%) na faixa de 50 a 59 anos:



Fonte: Extraído do Questionário Coordenadores/as no Google Forms (2025)

No que se refere ao vínculo institucional, 100% dos/as coordenadores/as ingressaram via concurso nas universidades, tendo esse mesmo percentual afirmado possuir titulação equivalente a Mestrado/Doutorado.

Sobre renda, 40% do universo afirmou perceber acima de 10 (dez) salários mínimos, enquanto 60% se situa na faixa salarial que vai de 7 (sete) a 10 (dez) salários mínimos. Todos/as os/as coordenadores/as (100%) afirmaram não possuir qualquer outro vínculo empregatício, além de destinarem integralmente o seu tempo de trabalho semanal ao curso, por possuírem dedicação exclusiva.

Questionados/as sobre qual o tempo de trabalho como docente no curso, 20% dos/as coordenadores/as disseram que atuam entre 6 (seis) e 10 (dez) anos e outros 20% de 11 (onze) a 15 (quinze) anos, os demais, 60% do universo, exercem a docência no curso há 21 anos ou mais. Outra pergunta se fez importante: há quanto tempo atua como coordenador/a do curso, sendo que 80% exercem essa função em um período de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, enquanto 20% ingressaram na gestão recentemente, ou seja, há menos de 1 (um) ano.

Podemos inferir que a gestão de um curso de formação docente não se apresenta facilitada, ao contrário, são muitos os desafios, as dificuldades, os imbróglis que necessitam ser dirimidos diariamente, acúmulo de atribuições e, por vezes, sobrecarga de trabalho, além dos atendimentos e do cuidado quanto às relações com as pessoas,

Nesse sentido, ao serem perguntados/as acerca do número de disciplinas que assumem atualmente, 100% dos/as coordenadores/as que responderam ao questionário afirmaram acumular disciplinas com a coordenação, oscilando em quantidades que variam entre 1 (uma), 2 (duas) ou 3 (três) disciplinas. Diante dessa resposta, a carga horária de trabalho semanal destinada à coordenação também varia, sendo que 40% do universo reservam de 10 (dez) a 20 (vinte) horas, 40% de 21 (vinte e uma) a 30 (trinta) horas e 20% afirmaram exercer a coordenação do curso de forma integral, com dedicação exclusiva; essa última informação se apresenta contraditória à afirmação anterior, de que todos/as associam a gestão com o exercício da docência.

Com relação à participação no processo de elaboração ou atualização do projeto político-pedagógico do curso, 100% dos/as coordenadores/as afirmaram seus envolvimento, os quais ocorreram de diversas formas, segundo os próprios dizeres, sendo bem representativos os depoimentos a seguir:

Sim, pois no período de atualização (2016, 2017) fiz parte das discussões como docente do curso, nos encontros propostos pelo NDE do curso. Devido as novas diretrizes o curso agora sob nova coordenação [...] junto com o NDE do curso (do qual continuo fazendo parte) iniciará as discussões sobre a nova atualização do PPC [...] (Coord1).

Assumimos a coordenação do curso há pouco mais de 2 meses, em pleno movimento de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, o que considero um grande desafio. Todavia, temos construído estratégias colegiadas, democráticas e participativas para avaliação/atualização do atual PPC. Minha participação tem sido a de mediadora, articuladora e mobilizadora do grupo em parceria com o Núcleo Docente Estruturante – NDE (Coord4).

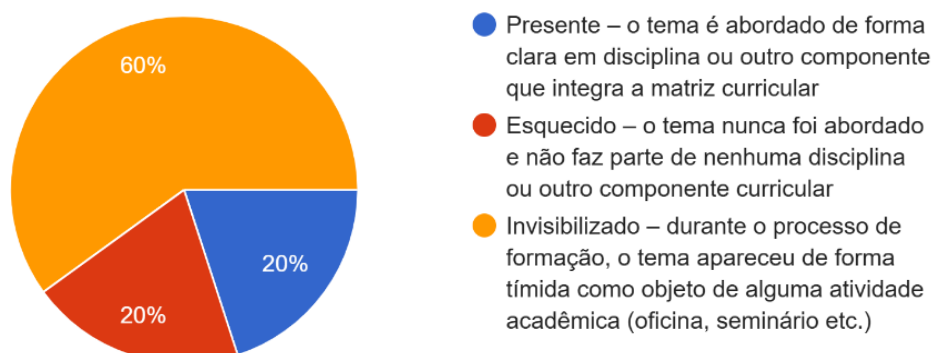
É possível, portanto, depreender dessas falas, a confirmação de que existe um movimento no sentido da atualização dos projetos dos cursos (como adiantamos anteriormente), no entanto, é plausível dizer que parte desse movimento esteja ocorrendo mais em decorrência da publicação das atuais normativas e menos em face das demandas advindas dos/as próprios/as alunos/as, pauta que pretendemos contribuir com a nossa pesquisa, sobretudo porque, ao observarmos, como discutimos na seção secundária 5.2, uma fragilidade nas discussões políticas e teórico-epistemológicas no que se refere a alguns desses projetos político-pedagógicos, perceptível nos documentos em si, podemos inferir que tal posição pode migrar ao processo formativo na prática, na sua materialização.

Já as respostas à questão seguinte que se refere à quando ocorreu a última atualização do projeto, atestam a necessidade e urgência desse movimento, uma vez que 20% dos/as coordenadores/as apontam que os projetos dos seus cursos estão há 16 anos ou mais sem quaisquer revisões ou atualizações, e 40% também declaram que os projetos dos seus cursos estão em situação similar, entre 6 (seis) e 15 (quinze) anos, informações que ratificam os dizeres dos/as discentes sobre suas expectativas e necessidade e as informações trazidas na seção secundária 5.2.

Sobre o *estado* do objeto saúde docente no âmbito do curso, para a maioria dos/as coordenadores/as (60%) se encontra invisibilizado, ou seja, apenas foi tocado de forma tímida, como podemos comprovar por meio do Gráfico 11:

Gráfico 11 – Estado do objeto saúde docente no currículo, segundo os/as coordenadores/as

5 respostas



Fonte: Extraído do Questionário Coordenadores/as no Google Forms (2025)

Essa resposta se alinha às dos demais grupos de participantes, demonstrando coerência quando ao reconhecimento da invisibilidade do objeto no contexto dos currículos de formação inicial, na medida em que a maioria de cada segmento apontou tal afirmação, um dos principais achados da nossa pesquisa.

A congruência dessas respostas coaduna com os resultados encontrados por Penteado e Souza Neto (2019, p. 147), ao constatarem, a partir da sua revisão narrativa, que:

As análises e discussões empreendidas deixam clara a invisibilidade da temática que envolve o corpo, o cuidado, a saúde e o bem-estar de professores nas pesquisas, nas políticas, nas práticas de saúde na escola, nas práticas de cuidado e nos contextos de formação e trabalho docente.

Ou seja, vemos que essa ocultação do problema já rasteja e se nele se embrenha quiçá desde seu étimo, assim que, no âmbito da nossa pesquisa, nos interessa escavar, nos terrenos da formação inicial, o estado a que fora relegada a saúde docente.

5.3.4 Vozes vinculadas: dizeres que se alinham ou se contrapõem(?)

Os questionários mistos apresentam 3 (três) questões *Compartilhadas* (ou em comum) para as quais consideramos importante obter as percepções dos três grupos de participantes da pesquisa, nossos/as Artífices parceiros/as no desenvolver desta construção, e o mote principal para a inclusão dessas questões foi buscar desvelar os alinhamentos/convergências presentes, mas, também, as contradições e escuras que porventura estejam atravessando os dizeres ofertados, jamais com a

intenção de acareação ou confrontação, mas de dar vez e lugar às vozes e dizeres discordantes, numa perspectiva dialética e de diálogo.

Nesse sentido, pela leitura criteriosa das respostas/comentários dos três grupos de participantes, com auxílio das ferramentas tecnológicas anteriormente apresentadas, exercitamos a tentativa de desvelar e apreender as convergências, tendo por objetivo a definição de categorias unificadas que traduzissem em si esses dizeres, como também, as possíveis contradições, como nos referimos na introdução desta seção final, sobretudo por ser a contradição uma das categorias do materialismo histórico dialético a nortear o nosso trabalho, numa perspectiva de contribuir para superações e transformação a partir do reconhecimento do movimento e das tensões presentes nos dizeres.

Esse caminho foi percorrido em relação às 3 (três) perguntas *Compartilhadas*, no entanto, sobre estas optamos em não apresentar nuvens de palavras, como fizemos com aquelas *Específicas* dos/as discentes, pelo volume de vocábulos presentes na unificação dos comentários; assim, a unidade metodológica foi preservada apenas com as etapas tradicionais da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), para as discussões pertinentes.

Inicialmente, e partindo de forma mais direta para entender a ideia/concepção que os participantes nutrem acerca do nosso objeto, temos a pergunta *Compartilhada 1*, em que buscamos saber se discentes, docentes e coordenadores/as conheciam os debates sobre a saúde docente e, no caso de algum conhecimento existente, qual a importância desses debates nas respectivas opiniões.

Percebemos nas respostas dos/as alunos/as, entre as quais houve uma abstenção e 27 (vinte e sete) contribuições com comentários, que 55,6% dos/as alunos/as disseram desconhecer o assunto e as discussões concernentes, e 11,1% conhecem-no em parte, seja por meio de notícias ou comentários em redes sociais ou por ter sofrido algum tipo de adoecimento, no entanto, consideram-no importante e urgente e denunciam desinteresses para criação e implementação de políticas que contemplem assuntos dessa natureza.

De outro modo, apenas 33,3% dos/as 27 (vinte e sete) respondentes afirmaram conhecer esse assunto e ressaltaram a sua relevância, destacando, porém, a insuficiência quanto ao seu tratamento ou abordagem, como anuncia um/a discente:

Sim, conheço os debates sobre a saúde docente e acredito que ainda são tratados com pouca relevância. Todos os dias nos deparamos com situações que evidenciam o impacto da profissão na saúde mental dos

professores, mas nem sempre vemos a devida atenção a essa questão tão urgente. Na minha visão, esses debates são fundamentais porque chamam a sociedade e as instituições à responsabilidade de cuidar de quem nos orienta e forma. Valorizar a saúde docente é também valorizar a qualidade da educação (Discente6 UF10).

Observamos ainda que nessa parcela de respondentes se encontra quem, para além de simplesmente dizer que conhece esses debates, declara já vivenciar a problemática, como podemos comprovar por meio dessa fala enfática “Um pouco, fui uma das *adoecedoras*” (Discente2 UF8), o que denota a importância de subsídios que colaborem ao necessário aprofundamento quanto ao seu conhecimento e enfrentamento.

Referente à manifestação dos/as professores/as a essa pergunta, notamos um maior conhecimento em relação aos demais grupos de participantes, sendo que, dos/as 18 (dezoito) respondentes, 55,6% disseram detê-lo, enxertando nos seus dizeres revelações que convergem para a necessidade e importância desses debates, os quais devem vir associados a formas comprometidas de respeito, acompanhamento e apoio aos/às docentes para lidar com a sobrecarga e as pressões diárias que afetam o exercício profissional e a sua saúde. Um dos dizeres que ilustra bem essas afirmações é o que apresentamos a seguir:

Sim! Os debates em torno desta temática são importantes, porque a saúde, especialmente, mental de quem educa e forma precisa ser cuidada. O adoecimento docente tem seus rebatimentos na práxis dos/as docentes; um/a docente adoecido/a não tem condições de desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão com qualidade. É preciso institucionalmente pensarmos no âmbito do curso o acompanhamento, as ajudas e apoios, inclusive com profissionais especializados; os momentos de escuta aos profissionais também são fundamentais; é importante também considerar os limites postos pelo adoecimento; outro elemento importante é a orientação aos docentes do seu direito à saúde do ponto de vista institucional e jurídico (Docente3 UF10).

Quanto aos/às demais docentes, 33,3% afirmaram conhecer pouco ou muito pouco acerca dos debates pertinentes à questão da saúde docente e apenas 11,1% alegaram desconhecimento.

Com relação aos posicionamentos expostos pelos/as coordenadores/as sobre essa questão, 40% daqueles/as que responderam ao questionário declararam não acompanhar esses debates e 20% conhecer muito pouco, no entanto, expressaram se ressentir da falta de orientações sobre cuidados com a voz, a Síndrome de *Burnout* e outros adoecimentos. Por outro lado, 40% dos/as respondentes informaram seu conhecimento sobre as atuais discussões acerca do

assunto, ratificando as declarações feitas pelos participantes anteriores, como podemos notar:

Sim, considero de extrema importância. Penso que cada vez mais devemos investir na promoção/prevenção da saúde mental. Infelizmente, nossa instituição não possui uma política institucional voltada a saúde mental na universidade. O que temos são algumas iniciativas pontuais na instituição, distribuídas nos diferentes centros e unidades acadêmicas. No caso do curso de Pedagogia dispomos de uma disciplina eletiva ofertada semestralmente aos estudantes [...] (Coord4).

Por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020) e no esforço de demonstrar as convergências para unificação das categorias, foi possível construir a seguinte grelha aglutinadora das diferentes percepções, conforme o Quadro 13:

Quadro 13 – Grelha categorial de convergências referentes ao conhecimento dos debates sobre a saúde docente

Unidades de registro	f_i	Categorias	Subcategorias
Elevada importância do tema	18	1. Relevância e visibilidade dos debates	1.1 Importância dos debates reconhecida
Impacto na qualidade da educação	7		1.2 Articulação com a qualidade do processo educativo
Necessidade de tornar o tema visível	11		1.3 Sensibilização e visibilidade sobre o tema
Obrigações da instituição	6		1.4 Atribuições institucionais
Ignora totalmente	12	2. Desconhecimento total ou parcial dos debates	2.1 Desconhecimento completo do tema
Ignora parcialmente	10		2.2 Conhecimento insuficiente/limitado
Informações obtidas por mídia	5		2.3 Conhecimento por mídias
Aumento das ocorrências	9	3. Urgência à temática saúde docente	3.1 Ocorrências crescentes de adoecimento
Impactos físicos, mentais e emocionais	6		3.2 Recorrência de danos e impactos
Pressões e exigências	4		3.3 Pressões e outros fatores como causa
Falta de políticas institucionais	5	4. Ausência de políticas e suporte institucional	4.1 Ausência de políticas de cuidado e bem-estar
Falta de apoio	6		4.2 Demandas por suporte/apoio
Formação deficiente para prevenção	8		4.3 Abordagem sobre prevenção na formação inicial e continuada

Fonte: Organizado pela autora, com auxílio do ATLAS.ti e Jenni.ai (2025)

Dessa aglutinação da qual resultaram as categorias acima, expostas no Quadro 13, depreendemos existir um entendimento acerca da urgência desse debate, visto agora como fundamental não só em relação à qualidade da educação, mas, para a qualidade de vida dos/as professores/as, além de repercutir nas perspectivas de continuidade da própria carreira.

Os/as alunos/as se referem à elevada/extrema importância do assunto, o que dialoga diretamente com o que os/as docentes e coordenadores/as aludiram,

sobre ser um debate premente; também identificamos como um ponto em comum reportado por todos/as os/as respondentes a articulação com as responsabilidades/atribuições das políticas públicas e das instituições quanto a um compromisso para com o objeto.

Araújo, Pinho e Masson (2019) contribuem para ratificar essas percepções, na medida em que as autoras afirmam que discutir a saúde docente é condição para enfrentar problemas historicamente invisibilizados, pois, a partir do estudo que desenvolveram, observaram que as abordagens analisadas, ainda que com perspectivas metodológicas diferentes e realizadas por grupos diversos, demonstraram pontos em comum, e que “Dentre os elementos que unificavam esses grupos destaca-se: (a) foco na busca de visibilidade aos problemas que afetavam a saúde de professores/as [...]” (Araújo; Pinho; Masson, 2019, p. 2).

Ademais, também encontramos em Castro (2020, p. 63) reflexões que ressaltam que uma análise crítica sobre o adoecimento docente é indispensável para uma compreensão das bases e dos fatores estruturais que o produzem, posto que “[...] para reverter esse quadro de adoecimento cabem ações que minem as bases desse sistema que se sustenta na exploração de uma classe sobre a outra”, entre essas ações estariam também, em nossa percepção, discussões inseridas formalmente no âmbito dos processos formativos docentes, que é o que advogamos.

Não obstante o reconhecimento acerca da relevância desse assunto, conforme observamos no Quadro 13, constatamos um elevado percentual de respondentes que afirmaram não conhecer ou conhecer parcialmente os debates sobre a saúde docente, o que denota estarmos diante de um problema que não se configura de imediato, mas, estruturalmente, historicamente; depreendemos, assim, tratar-se de uma reduzida ou nula oficialização dessa questão no que se refere à sua inserção nos currículos de formação inicial, o que contribui para entendermos porque vários respondentes apenas “ouviram falar”, mas não foram capazes de referir debates institucionais consolidados.

Quando Araújo, Pinho e Masson (2019) destacam o florescimento da trajetória dos estudos sobre trabalho e saúde no Brasil, enfatizam esforços nesse sentido, inclusive pelo

[...] movimento sindical, até então centrado nas questões salariais, frente à constatação crescente do adoecimento docente, voltou-se para a necessidade de evidenciar e dar visibilidade a esse processo, buscando entendê-lo como parte das repercussões das transformações ocorridas no trabalho (Araújo; Pinho; Masson, 2019, p. 3).

Castro (2020) chama a atenção acerca das propostas voltadas à melhoria da qualidade de vida dos professores a partir dos resultados obtidos em seu estudo, de que estas “[...] se mostram paliativas e pouco pontuais por não resolverem o problema em suas bases fundantes” (p. 63), ou seja, o fato do desconhecimento total ou parcial desses debates pelos/as nossos/as Artífices corrobora o cunho incipiente e fragmentado que os atravessa no âmbito acadêmico.

Observamos que expressivo contingente de participantes revelou considerar que essa matéria se faz urgente e necessária, em face, sobretudo, da elevação do número de ocorrências de adoecimento, particularmente no que se refere à saúde mental/emocional, como as manifestações de ansiedade, depressão, (síndrome de) *Burnout* e outras patologias, quadros que se agravam mediante as pressões e exigências que são conferidas aos/as docentes, conforme atestam as categorias presentes no Quadro 13, o que encontra respaldo em Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 6), quando afirmam que “O trabalho docente é reconhecido como ocupação altamente estressante, com repercussões na saúde física e mental e no desempenho profissional”.

Ponderamos que uma das razões para os/as respondentes considerarem a urgência desse assunto, conforme o Quadro 13, está em expressões do tipo “adoecimento aos montes” (Discente3 UF3), o que se confirma com a declaração feita por Assunção e Abreu (2019, p. 2) de que “Os professores estão entre as categorias profissionais mais vulneráveis à ocorrência de afastamentos do trabalho por problemas vocais e transtornos mentais”; as mesmas autoras destacam, em seguida, que “Mais da metade dos professores analisados (55%) relataram que têm dificuldade para faltar ao trabalho, mesmo quando estão com dor ou qualquer outro problema de saúde” (p. 4), o que nos mostra que não bastaria apenas conhecer os debates, mas os direitos inerentes a situações dessa natureza, ou seja, componentes curriculares que vierem a abordar esse problema precisarão também se preocupar em ampliar a discussão para além de fatores, causas, nexos, sintomas ou patologias, como direitos trabalhistas, que foi um dos aspectos destacados pelos/as docentes.

Por fim, entre as categorias presentes no Quadro 13 está a que notifica a ausência de políticas e suporte institucional, ponto convergente também entre os dizeres manifestados pelos três grupos de participantes, que reconhecem e se ressentem de que não existe o devido acompanhamento por parte das instituições, o que já foi constatado por Assunção e Oliveira (2009, p. 366):

As políticas educacionais das últimas décadas provocaram mudanças que causaram grande impacto sobre a organização e a gestão escolar. A expansão da escolaridade e a consequente universalização do ensino fundamental nas redes públicas brasileiras trouxeram um maior contingente para o sistema educativo e maior complexidade das demandas apresentadas à escola. Essas demandas chegaram à escola sem que as condições objetivas de atendimento fossem adequadas à nova situação, o que tem resultado em intensificação do trabalho docente.

Da mesma forma, Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 1), quando resumem o seu trabalho, observam que, apesar de avanços no campo, ainda há “Ausência de políticas públicas de regulação dos ambientes e gestão do trabalho”, do que depreendemos, a partir dos dizeres discentes, docentes e de coordenadores/as, de que a pouca efetividade ou mesmo o desprovimento de políticas ou mecanismos de apoio/suporte pode se configurar em importante agente de sofrimento e adoecimento docente, o que corrobora com o sentido de urgência atribuído pelos/as participantes.

Nesse sentido, cabe ressaltar a iniciativa representada pela promulgação da Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023, ao instituir a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, cuja trajetória de compreensão, implementação, efetivação e resultados, ainda está a se delinear e para a qual múltiplos desafios se interporão, inclusive a boa-vontade política dos segmentos gestores.

Assim como apuramos as convergências, relativamente à pergunta *Compartilhada 1* buscamos igualmente identificar algumas contradições presentes nos dizeres obtidos, do que pudemos apreender, primeiramente, que, enquanto existe um consenso entre os/as participantes acerca da relevância da abordagem sobre a saúde docente, por outro lado, as aproximações reais aos debates ocorrem de forma diferente, na medida em que a maioria dos/as alunos/as diz não conhecê-los, os/as docentes ressaltaram ter mais acesso às informações correlatas e parcela significativa dos/as coordenadores/as afirma não acompanhar as discussões pertinentes.

Outro destaque damos ao reconhecimento acerca do adoecimento docente, quando docentes e coordenadores/as (os/as que acompanham os debates) o veem como estrutural, porém, os/as alunos/as o percebem de modo individualizado, quase sempre referido como vivência própria ou a partir de observações, denotando compreensões diferentes acerca do objeto, o que se explica em parte, no caso dos/as alunos/as, pelas afirmações de desconhecimento total ou parcial dos debates concernentes.

Visualizamos, por fim, mais uma contradição, dessa vez quanto ao papel da instituição no que concerne aos debates, pois, ainda que coordenadores/as e professores/as relatem a oferta de determinadas ações a até disciplinas abordando sobre a saúde docente, a maioria dos/as alunos/as afirmou jamais ter participado de quaisquer eventos a respeito.

Essas contradições que se fizeram mais evidentes sinalizam para a existência de lacunas que subtendem precisar ser revisitadas, todavia, na contradição da contradição está uma dinâmica que identificamos como de complementaridade, na medida em que tais contradições se juntam rumo a um processo que se configure como de busca de movimentos de superação desses conflitos e das novas possibilidades de se repensar o currículo de formação docente.

Na pergunta *Compartilhada 2*, indagamos aos 3 (três) grupos de participantes se o conteúdo sobre saúde docente foi ou é contemplado no âmbito da formação dos/as alunos/as e, em caso de resposta positiva, como ocorreu ou ocorre essa abordagem e em qual componente curricular.

Para os/as alunos/as, considerando 27 (vinte e sete) respostas e 1 (uma) abstenção, obtivemos 70,3% dessa amostra afirmando que não houve inserção ou qualquer abordagem sobre essa questão no seu processo de formação; para 7,5% do universo, porém, a abordagem ocorreu esporadicamente, em uma ou outra disciplina e mais como consequência do perfil do/a professor/a que inseriu a discussão e menos como item oficial do programa de ensino. Todavia, 22,2% relataram ter tido um contato mais consolidado com esse objeto, seja em disciplinas ou no estágio obrigatório, por meio de debates e outras atividades, como bem destaca o/a discente:

Sim, em minha formação houve momentos em que a saúde do professor foi abordada principalmente destacando sinais como o cansaço, o sentimento de desorientação e as falas de desânimo. O que mais me chamou a atenção foi perceber que, muitas vezes, o saber e o querer ensinar acabam sendo encobertos por um forte desgaste emocional, revelando a importância de discutir e valorizar o cuidado com o bem-estar docente (Discente6 UF10).

Relevante resgatar aqui que, aos/às discentes, perguntamos inicialmente se alguma disciplina, componente curricular ou atividade acadêmica (oficina, seminário etc) havia se reportado a conteúdos sobre a saúde docente e, conforme referimos anteriormente, 64,3% desse segmento afirmou que não, como demonstramos no Gráfico 3, ratificando a informação acima em percentual ligeiramente diferente.

Aos/Às alunos/as foi perguntado em seguida se, em caso de não ter sido abordado o assunto, seria importante a sua inclusão como parte dos conteúdos no seu processo formativo, ao que 92,6% dos/as respondentes concordaram que sim, 3,7% apresentaram uma resposta não aplicável e 3,7% disseram que não. Entre os que responderam afirmativamente, dois comentários reforçam essas percepções:

Sim, seria muito importante a inclusão desse tema. Em todo o percurso acadêmico, percebemos que ainda se fala pouco sobre a saúde mental dos educadores, quando, na verdade, deveria ser uma discussão urgente. Por se tratar de um curso que forma professores, é necessário promover mudanças que tragam essa temática para o centro da formação, de modo a preparar futuros docentes para reconhecer, enfrentar e prevenir situações que adoecem e desanimam a categoria. Trabalhar essa questão desde a formação inicial pode fortalecer não apenas o professor, mas também a qualidade da educação (Discente6 UF10).

Gostaria que tivesse sido mais aprofundado, pois mesmo com alguns apontamentos, sinto falta até hoje de ações mais práticas, pois quando nos deparamos muitas vezes com situações na prática, não sabemos como agir, improvisamos, levamos como dá, e o resultado parece ser sempre o mesmo, adoecemos. Digo isso por ouvir relatos, mas também por experiências em estágios não obrigatórios, no meu primeiro eu saí adoecida, emagreci 4kg, não dormia o suficiente de preocupação e quando chegou a algo próximo ao esgotamento, eu desisti, saí, e por muito tempo ainda me culpei por ter saído (Discente3 UF3).

Como podemos observar, há uma convergência significativa das respostas no sentido de ratificar a importância da inclusão de conteúdos sobre saúde docente no processo formativo docente e, pelo o que os depoimentos acima nos advertem, essa inserção contribuiria, inclusive, para preparar o/a futuro/a docente não só para reconhecer sinais de adoecimento, sobretudo, para ter subsídios que o/a amparem a lidar com o problema da forma adequada, a buscar a ajuda necessária, a saber dos seus limites e dos seus direitos, retraindo-se da culpabilização que o sistema costuma imputar.

Levada essa questão ao corpo docente dos NDEs, 55,6% se manifestaram com a afirmação de que a questão ainda não é contemplada no âmbito dos delineamentos curriculares dos cursos, e suas sugestões de como deveria ser abordada remetem principalmente à transversalidade por meio de eventos como encontros, seminários, colóquios e outras atividades. Entre os/as demais docentes, 22,2% afirmaram que o debate pertinente ainda é tímido e incipiente, porém, já presente de modo transversal em disciplinas, eventos como rodas de conversas e atividades similares, cujo conteúdo se apresenta limitado e sem o necessário aprofundamento; nesse percentual se encontra, no entanto, defesa de que essa abordagem poderia enveredar por outro rumo:

Acredito que o debate é feito a partir da 'simpatia' de cada professora(or) com a discussão da saúde mental, mas nada que esteja contemplado nas ementas do curso de pedagogia. Na minha opinião, a discussão deveria integrar as ementas/os programas de cada disciplina (Docente4 UF10).³⁵

Da mesma forma que aos/às discentes, fizemos uma pergunta aos/às professores/as, já apresentada antes, sobre se durante o processo de formação dos/as discentes alguma disciplina, componente curricular ou atividade acadêmica (oficina, seminário etc.) havia trazido conteúdos relacionados à saúde docente, em que a maioria desses participantes respondeu que não, em percentual equivalente a 72,2%, como mostramos no Gráfico 8, ou seja, uma discreta contradição em relação ao percentual acima, no entanto, com o mesmo crédito no que se refere a ratificar os dados encontrados.

Relativamente às posições adotadas pelos/as coordenadores/as, para 60% desse grupo não existe essa abordagem, mas consideram que a sua inserção seria importante e necessária, sobretudo, no sentido de evitar ou contribuir para amenizar problemas futuros de saúde no exercício profissional. De outro modo, 20% afirmaram que:

[...] o tema por vezes é tratado de forma transversal nos componentes como psicologia educacional, educação especial numa perspectiva inclusiva, práticas pedagógicas em contextos não escolares. Porém de forma superficial. Acredito que deveria ser abordado de forma intencional [...] assim como que a temática seja trata de forma explícita nas ementas de componentes obrigatórios ou mesmo optativos (Coord1).

Podemos inferir desses dados o quão há convergência das percepções dos/as respondentes no sentido do reconhecimento da relevância e da urgência do assunto em pauta, cuja ênfase na superficialidade que o permeia justifica esse reconhecimento.

Encontramos ainda uma afirmação, equivalendo a 20% do universo de coordenadores/as, que se refere ao fato de que a saúde docente já se encontra contemplada e abordada em uma disciplina de caráter eletivo, com oferta regular e recorrente, a mesma disciplina que citamos na seção secundária 5.2, no entanto, ratificamos que não nos foi possível o acesso ao respectivo plano de ensino.

Com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), procedemos à construção da grelha de categorias unificadas, para a qual contamos com o auxílio dos *softwares*, cujos resultados apresentamos no Quadro 14:

³⁵ Originalmente, o comentário foi apresentado todo em letras maiúsculas no corpo do questionário.

Quadro 14 – Grelha categorial de convergências sobre a inserção e a importância de conteúdos de saúde docente no âmbito da formação inicial

Unidades de registo	f_i	Categorias	Subcategorias
Relevância e necessidade	22	1. Necessidade de inclusão da temática saúde docente no processo formativo	1.1 Imprescindibilidade da temática na formação 1.2 Urgência de abordagem 1.3 Contribuições ao autocuidado 1.4 Impactos no trabalho pedagógico 1.5 Reconhecimento de ações de valorização docente
Premência de discussões	14		
Vantagens/benefícios	10		
Reflexo na qualidade do trabalho pedagógico	8		
Valorização do trabalho e do docente	6		
Ausência/inexistência	18	2. Abordagem restrita, superficial ou nula	2.1 Completa ausência de abordagem 2.2 Referencial superficial 2.3 Intencionalidade reduzida para a inclusão 2.4 Afinidade do docente com o tema
Superficialidade	15		
Restrita/tímida	11		
Depende de iniciativas individuais	7		
Inserção de disciplina específica	10	3. Propostas de inserção e forma de abordagem de conteúdos de saúde docente	3.1 Revisão de estrutura curricular 3.2 Inclusão de forma transversal 3.3 Práticas e eventos formativos com foco no autocuidado 3.4 Necessidade de especialistas abordando sobre o tema
Transversalidade	17		
Eventos diversos (palestras, rodas de conversa, oficinas)	9		
Formação com especialistas da área	10		
Elevada ocorrência de <i>Burnout</i> , estresse e outros adoecimentos	24	4. Motivos para inserção da temática no currículo de formação docente	4.1 Alto índice de adoecimento mental e psicológico 4.2 Precárias e adversas condições de trabalho 4.3 Tensões e conflitos na escola 4.4 Deficiência na formação
Precárias condições e sobrecarga de trabalho	16		
Cobranças e conflitos com alunos e familiares	7		
Disciplina eletiva	4	5. Inserções em componentes já existentes	5.1 Disciplina eletiva/optativa já existente 5.2 Inclusão informal 5.3 Atividades pontuais ou isoladas 5.4 Discussões aligeiradas em algumas disciplinas
Conteúdo na ementa de Psicologia da Educação	6		
Inclusão pontual em eventos	8		
Discussão transversal em algumas disciplinas	5		

Fonte: Organizado pela autora, com auxílio do ATLAS.ti e Jenni.ai (2025)

Podemos depreender, a partir da categorização presente no Quadro 14 que demonstra as convergências das percepções, e como bem ratificam as frequências e as discussões anteriores ao quadro acima, que há um entendimento comum atravessando as respostas de que os debates sobre a saúde docente e a inserção de conteúdos pertinentes na formação inicial, além da sua imprescindibilidade, também se caracterizam como urgentes.

Esse entendimento considera, inclusive, a articulação que aparece com os reflexos e impactos no trabalho pedagógico e, consequentemente, com a qualidade da educação, as atitudes de autocuidado como benefícios advindos desse conhecimento e a valorização do/a profissional e do seu trabalho, na medida em que

os subsídios poderão contribuir ao seu próprio controle para identificar e lidar com situações que se apresentem adversas no âmbito da sua prática que, inevitavelmente, resvalam à sua saúde, o que se alinha com o pensamento de Assunção e Oliveira (2009, p. 362), ao afirmarem que: “O controle do indivíduo sobre o próprio trabalho foi salientado como fator que reduz o nível de estresse e o risco de doenças cardiovasculares e doenças crônicas”.

Silva e Fischer (2023) identificam que existe uma ambiguidade a resolver na relação trabalho e saúde docente, e deixam entrever que a saúde docente pode integrar a formação na medida em que esta é constitutiva do conjunto das políticas relativas:

Do ponto de vista mais direto e urgente, é preciso ressaltar que mudanças estruturais nas políticas públicas se fazem necessárias, sobretudo no sentido de se fortalecer a figura do professor, dando-lhe respaldo e condições adequadas de trabalho. Em outras palavras, é preciso que medidas de valorização do professor sejam efetivamente assumidas, o que configuraria uma mudança no rumo de tais políticas, as quais infelizmente vêm caminhando na contramão disso (Silva; Fischer, 2023, p. 50-51).

Como verificamos nas categorias expostas no Quadro 14, é convincente a declaração de que o assunto saúde docente não tem aparecido em qualquer abordagem no âmbito dos componentes curriculares ou, quando o é, esta ocorre de forma insuficiente, restrita ou superficial, episódica ou pontualmente tratada, sem a análise das determinações, causas e efeitos, como Castro (2020) chama a atenção:

[...] constatar a relevância em, não apenas pontuar factualmente a situação existente de adoecimento docente no contexto brasileiro, mas também ponderarmos sobre as causas e consequências, bem como a origem desse processo de adoecimento (Castro, 2020, p. 75).

O Quadro 14 nos mostra ainda, entre as categorias, aquela que deriva de relatos nos quais há afirmações de que conteúdos sobre a saúde docente, ainda que de modo embrionário, já surgem em determinados componentes curriculares ou eventos, a exemplo de disciplinas eletivas, rodas de conversas e outras que, embora sejam significativas, acabam se tornando fragmentadas, até analgésicas (um trocadilho em face do objeto), posto não se constituírem como processuais e permanentes, ou seja, não se caracterizam e nem se introjetam nas políticas curriculares, muito menos na sua materialização, os currículos na ponta da formação, precipuamente porque, como explicam Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 108):

Ao analisar criticamente as políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro, verificamos que as políticas educacionais atuais encontram-se orientadas pelos valores do neoliberalismo, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva.

Valores e preceitos que se traduzem em precárias e inadequadas condições de trabalho, desconhecimento e desvalorização do/a professor/a e seu trabalho, ausência de políticas de suporte e apoio, entre outras mazelas que convergem para situações de adoecimento docente, como destacam Abreu, Cruz e Soares (2023, p. 16-17, grifo dos autores):

[...] a sensação de *impotência diante das políticas públicas* vigentes foi a subcategoria mais recorrente nas narrativas dos professores, aparecendo em 47% das causas de mal-estar apresentadas por eles. A impotência se mostra diante de si como profissional, da realidade social educativa e dos pares. A política pública em sua face internacionalizada, tal qual se apresenta, oblitera dos professores a capacidade de reação. Políticas que temem a escola pela sua capacidade socializadora e pelo fato de, ainda hoje, nela habitarem coletivos mobilizadores que fomentam uma reflexão crítica sobre a realidade.

Pertinente ainda à pergunta *Compartilhada 2*, importante ressaltar algumas contradições ou divergências entre os grupos de participantes: a primeira que identificamos foi quanto à existência de abordagens sobre conteúdos relacionados à saúde docente no âmbito da formação, pois, enquanto os/as discentes declararam não terem sido tratados ou, se apareceram, foram de forma superficial em alguma disciplina, os/as docentes, por sua vez, disseram não ter abordagem formal, apenas algumas iniciativas pontuais e de caráter espontâneo; já no segmento de coordenadores/as houve afirmações de existir disciplina eletiva/optativa (comprovada, contudo, sem acesso aos ementários), todavia, a compreendem como insuficiente.

Sobre a forma adequada de a saúde docente ser abordada/inserida no âmbito curricular, encontramos como pontos contraditórios as percepções que os/as participantes defendem, as quais foram reunidas na categoria 3 acima, mas, aqui, preferimos individualizar para mostrar as divergências: ao tempo em que os/as discentes solicitam disciplinas específicas e obrigatórias, com práticas integradas, os/as docentes consideram que a transversalidade pode resolver esse lapso; por outro lado, embora reconhecendo a carência da discussão, coordenadores/as priorizam que seu tratamento ocorra por meio de eventos e/ou disciplinas eletivas.

Outra contradição marcante reside quanto à profundidade com que a questão da saúde docente é discutida, pois, para os/as alunos/as, quando ocorrem discussões, estas são de forma superficial e sem práticas reais; já os/as professores/as apontam tempo insuficiente no currículo para os devidos aprofundamentos e a fragilidade que permeia a transversalidade, se ou quando esta acontece; os/as coordenadores/as, por seu lado, admitem a superficialidade que ronda o assunto, mas apontam limitações de ordem institucional que obstaculizam

optar por outra forma, ou seja, percebemos que os três grupos de participantes reconhecem essa condição, no entanto, parece haver uma desoneração a respeito quanto à responsabilidade concernente.

Este exercício de buscar os pontos divergentes ou contraditórios nos auxilia a demonstrar que o movimento e a heterogeneidade presentes nessas percepções são fundamentais para expor as brechas e rumar à superação desses impasses que circundam o problema, destacando que aqui também vimos emergir da atividade contraditória uma espécie de complementaridade, elemento que contribui à suplantação.

Encerrando este ciclo, temos a pergunta *Compartilhada 3*, por meio da qual intentamos saber dos três grupos de participantes se conteúdos sobre a saúde docente contribuiriam para preparar os/as alunos/as acerca das situações que podem provocar adoecimento quando estiverem na prática e, em caso afirmativo, de que forma poder-se-iam dar essas contribuições, ao que 88,9% de 27 (vinte e sete) alunos/as respondentes (excluída uma abstenção) declararam que sim, o que pode ser ilustrado de modo significativo pelo depoimento a seguir:

Sim, pois ao abordar estes temas e formas de prevenir ou remediar quando já estiver nesse nível, diminuiríamos o número de desistências da profissão, assim como o número de professores afastados por conta de problemas em saúde mental. Portanto, é crucial o debate sobre esse assunto (Discente1 UF5).

Por outro lado, 7,4% acreditam que poderiam contribuir em partes, porquanto, para esse percentual, seria fundamental que tais conteúdos estivessem associados a um acompanhamento permanente, e apenas 3,7% responderam simplesmente que não, sem comentários ou justificativas a essa opinião.

Percepções similares manifestaram os/as professores/as acerca dessa pergunta, na medida em que 83,3% disseram que sim, fazendo uso do lugar para vincular suas denúncias sobre o véu posto acerca do assunto:

Com certeza. É necessário tornar público os dados de adoecimentos e até de falecimentos de docentes e discentes das IES. Mas é preciso inserir a temática no percurso formativo dos/as futuros/as pedagogos/as de forma mais sistemática e abrangente. Esta inserção favorecerá que eles/as possam identificar seu próprio processo de adoecimento e a necessidade da busca de profissionais especializados (Docente1 UF10).

Para esse grupo, tivemos ainda um percentual de 11,1% de docentes que disseram não ter condições de avaliar a situação ou não souberam responder, além de 5,6% que apresentaram uma resposta não aplicável.

Quanto aos/às coordenadores/as, demonstraram clareza acerca da relevância da inserção da questão da saúde docente e das suas contribuições no processo formativo discente, mediante um resultado de 100% do universo se manifestando afirmativamente a respeito, posição que pode ser exemplificada com o seguinte comentário:

Acredito que sim, de forma preventiva, pois ao conhecer sobre as causas de adoecimento de docentes, pode-se trabalhar mecanismos de autocuidado e prevenção. Assim como tratar da questão de forma colaborativa, em que todos sejam implicados e se ajudem mutuamente. (Coord1).

Partindo para a categorização dessas respostas, obtivemos o seguinte cenário demonstrado no Quadro 15:

Quadro 15 – Grelha categorial de convergências sobre as contribuições de conteúdos de saúde docente na formação inicial

Unidades de registro	f_i	Categorias	Subcategorias
Preparação para desafios reais da docência	14	1. Contribuição direta para prevenção e preparação à prática	1.1 Compreensão de limites, condução de situações difíceis
Conhecimento de sintomas e prevenção ao adoecimento	12		1.2 Identificação de sintomas, estratégias de autocuidado, busca de apoio especializado, prevenção
Formação integral do futuro docente e conhecimento de direitos	9		1.3 Ampliação da percepção crítica sobre o trabalho e a saúde docente
Inexistência de conteúdos sobre saúde docente	11	2. Fragilidades formativas: importância da inclusão do tema	2.1 Ausência completa de abordagem
Abordagem superficial ou pontual	9		2.2 Eventos pontuais e isolados
Falta de apoio institucional	7		2.3 Inexistência de políticas de apoio
Relação dos adoecimentos com sobrecarga e pressão	19	3. Articulação entre as condições de trabalho e a realidade da atuação docente	3.1 Apreensão da aspereza das situações reais da prática
Percepção sobre as contradições da profissão	5		3.2 Idealização x realidade

Fonte: Organizado pela autora, com auxílio do ATLAS.ti e Jenni.ai (2025)

A partir dessas categorias podemos depreender que existem convergências relativas ao reconhecimento que tanto alunos/as quanto professores/as e coordenadores/as, manifestam sobre o papel da formação inicial no sentido de preparar o/a futuro/a docente acerca das complexidades concretas que permeiam a atuação profissional, os desafios reais que se interporão cotidianamente, as contradições presentes, o que se concatena ao pensamento de Martins (2010, p. 14), ao afirmar que “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”, uma trama cujos nós também são compostos por situações de adoecimento e sofrimento.

Ao destacarem a necessidade de saber identificar/(re)conhecer sinais e sintomas, de lidar com situações difíceis e os múltiplos desafios que caracterizam o trabalho docente, de prever seus próprios limites, de ter possibilidades para gerir seu autocuidado, de entender quando é premente buscar mecanismos de ajuda, como vimos no Quadro 15, os/as participantes apelam para revisões, atualizações e/ou mudanças curriculares que tratem as questões estruturais de modo não só urgente, mas, comprometido com tais anseios. Assunção e Oliveira (2009) há muito alertavam sobre o quão o adoecimento docente decorre da forma como o trabalho é organizado:

O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento. Pode-se supor, ainda, que a hipersolicitação em regime de urgência o teria levado a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos de adoecimento (Assunção; Oliveira, 2009, p. 362).

Castro (2020, p. 73) se refere à necessidade dessas mudanças quando enfatiza que “[...] tornam-se relevantes os estudos sobre propostas possíveis e/ou mudanças significativas na área, dada a necessidade de reconhecimento pelo poder público das doenças afeitas à profissão”. No entanto, o próprio autor adverte para o fato de ser imprescindível ir além de ações pontuais e esporádicas, buscando alternativas de enfrentamento das causas estruturais do sofrimento e adoecimento docente e não apenas ressaltem os seus efeitos:

[...] cabe considerar louváveis as ações e proposições das pesquisas, que verificaram projetos para melhoria da qualidade de vida docente, pois são válidos e pertinentes, contudo, compreendemos que são ações paliativas e que, portanto, não visam destruir as bases que sustentam a condição de exploração, o sistema capitalista” (Castro, 2020, p. 81).

Possibilidades de mudanças, ainda que embrionárias, são bem-vistas porque contribuem para com as ações de prevenção e promoção da saúde, como bem destacam Araújo, Pinho e Masson (2019):

São ainda restritas as intervenções nos contextos escolares tendo como foco a saúde e o trabalho docente. Essas poucas experiências enfatizam medidas de prevenção individuais, envolvendo o/a professor/a e cuidados sobre o próprio corpo. De qualquer forma, são iniciativas que rompem com a tradição de intervenção sobre um corpo doente e se ocupam da avaliação de medidas de promoção da saúde. Inauguram, assim, ações que valorizam estratégias de proteção à saúde docente (Araújo; Pinho; Masson, 2019, p. 11).

De outro modo, quando há omissão, convém atentar ao pensamento de Moura *et al.* (2019, p. 13): “[...] o descumprimento (não materialização) de políticas públicas voltadas para a formação e condições de trabalho e saúde são elementos que têm conduzido os professores a um sentimento de frustração e desvalorização”, pois, de nada adiantarão políticas bem conformadas, se a sua materialização na

ponta, nos currículos de formação, não as traduzir de modo objetivo e subjetivo, reflexão que é endossada por Silva e Fischer (2023, p. 130):

Não há também pílulas que curem a cegueira moral que tem condicionado a falta de políticas públicas e de investimentos adequados na educação, os quais só se explicam logicamente se associadas a um padrão de pensamento que vê no atraso um projeto para a manutenção do *status quo*.

Importante ressaltar que os/as participantes demonstraram clareza acerca da relação entre o adoecimento docente a as condições de trabalho, com ênfase na sobrecarga e na pressão que lhes são destinadas, fazendo referência à dureza/aspereza das situações presentes na realidade, como foi possível demonstrar no Quadro 15, todavia, também referem uma espécie de idealização sobre a profissão que permeia o meio acadêmico, como podemos comprovar por meio do depoimento abaixo:

Pois ao longo da academia existe a criação de uma ilusão de uma educação quase perfeita, que a luta pela educação é linda e uma vocação como ouvi algumas vezes. Mas presenciar a vida docente e a educação que me venderam me fizeram ter um choque de realidade. A educação não é fácil, conviver com as crianças não é fácil, os afazeres da profissão também não são fáceis, quanto mais comprometimento e dedicação mais tempo de sua vida é necessário, não somos heróis invencíveis, e nem vamos mudar o mundo mesmo desejando muito e fazendo o impossível. Somos seres humanos com limitações, e devemos perceber isso. Ser um bom educador também é cuidar de si, da mente e do corpo. A cobrança exagerada, o sentimento de que a cada dia não somos produtivos de que as crianças não estão desenvolvendo, a percepção do abandono dessas crianças, o ambiente familiar, a exposição que essas crianças enfrentam, a percepção as crianças atualmente estão agressivas, machucando você e as outras crianças. Pois a exposição de telas exagerada causa esse reflexo de agressividade, o que elas veem sem supervisão também de certa forma estão influenciando e em primeiro lugar um ambiente familiar de agressões. Tudo isso contribuí como gatilho, pois essas eram a minha realidade na infância vivida nesse mesmo bairro onde atuo como profissional (Discente8 UF10).

Entendemos, então, que a inserção de conteúdos pertinentes à saúde docente na formação inicial dos/as futuros/as professores/as poderá contribuir como coadjuvante para ampliar o exercício de interpretação crítica acerca desses fatores.

Portanto, na nossa apreensão, possibilitar aos futuros/as docentes subsídios que os fundamentem a reconhecer situações de intensificação e precarização do trabalho, as consequências e impactos na sua saúde e na qualidade do trabalho pedagógico, poderá se constituir uma forma de reduzir as idealizações citadas, de construir e reconhecer seu senso de limites e de, mais que elaborar, cobrar mecanismos/estratégias de prevenção e proteção ante os antagonismos presentes na profissão.

Das contradições soerguidas desta *Compartilhada* 3, algumas já se encontram contempladas nas *Compartilhadas* 1 e 2, o que nos exime de repeti-las e tornar redundante o texto; contudo, adquiriu relevância o que emergiu dos dizeres sobre lacunas formativas e importância de inclusão do assunto saúde docente, pois, enquanto os/as discentes apontaram anseios relacionados ao autocuidado, à prevenção, ou seja, priorizando a pessoa, os/as docentes referem compreensão sobre os direitos, a organização da carreira e reivindicações no âmbito das políticas, focando no aspecto estrutural; por sua vez, os/as coordenadores/as investem no papel institucional, referindo ações e eventos que a instituição promove (ou poderia promover) de cuidados e prevenção do adoecimento, uma amálgama que também remete à reflexão do movimento de complementaridade que de si desponta.

Desse misto de concepções, restam provocações às instituições sobre como deverão conduzir esses debates na perspectiva de não apenas atentar aos anseios discentes, mas de, no âmbito estrutural e institucional, contribuir para uma formação que amplie o compromisso com as demandas contemporâneas, processo que exprime uma complexidade significativa, pois, tomando de empréstimo para possível analogia a reflexão de Abreu, Cruz e Soares (2023, p. 5): “[...] No entanto, ao tentarmos entender o que o real nos apresenta, dar-nos-emos conta de que as políticas públicas se constituem com um campo de muitas lutas, embates, combates, medição de forças, contradições e interesses”, assim também o currículo se mostra como espaço de severos confrontos e correlação de forças e poderes.

O prumo do pedreiro é uma ferramenta que o ajuda a verificar o nivelamento da construção, mas, também, se há desvios, divergências entre o pretendido e o construído, como dissemos no início desta seção, assim, o percurso que aqui empreendemos, quiçá não com a criteriosidade do trabalho do operário, mas com o mesmo empenho, para mostrar que a nossa empreitada, já apresentando as suas últimas paredes, o foi no sentido de aprumar nosso percurso reflexivo de forma tal a tentar consolidar as suas fundações e o que delas se elevou, de ampliar nossa apreensão acerca da totalidade e das múltiplas determinações que conformam o nosso objeto, buscando depreender, do dito/não dito nos projetos político-pedagógicos e nos dizeres dos/as nossos/as Artífices, os pontos de alinhamentos e aqueles que nem sempre convergiram ou que se contrapuseram, mas fundamentais à sua compreensão no âmbito das categorias sinalizadas na nossa opção metodológica.

6 À GUISA DE ACABAMENTOS: porque uma construção precisa de arremates

Nossa construção se encaminha ao fim a que se destina, tal qual a construção do pedreiro, todavia, como toda construção necessita de arremates, a nossa não se difere, por isso, elaboramos estas reflexões que consideramos como não finais, na perspectiva de demonstrá-las coerentes com o acabamento que nos é devido mostrar, provavelmente não com o primor e o garbo do pedreiro cuidadoso, mas com o afinco e a dedicação que a pesquisadora buscou impregnar e pela certeza das limitações e brechas que o trabalho carrega.

De onde partimos? Nosso terreno íngreme e desnivelado se nos apresentou sob a forma do seguinte problema: há algum tipo de abordagem voltada à promoção e proteção da saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, particularmente no processo de formação inicial?

Para buscar responder a essa questão, nossa construção exigiu muitas etapas, sem as quais não poderíamos sedimentar como pretendíamos o seu percurso, cujo propósito principal consistiu em analisar o estado em que se encontra o conteúdo saúde docente no contexto dessas políticas de formação docente.

Para sustentar e nos dar os rumos adequados e condizentes à complexidade de uma pesquisa científica desse porte, optamos por um caminho que se alinhasse o mais próximo possível do materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-epistemológico, tendo em vista a compreensão e apreensão dos mais variados meandros e elementos que conformam, configuram e se interpõem à realidade estudada, suas múltiplas determinações, porque situada em um dado momento histórico, em tentativas de um movimento dialeticamente em ebulição, daí optarmos pelas categorias da totalidade, historicidade e contradição como essenciais à compreensão e às análises pretendidas.

Essa opção metodológica nos impulsionou a estabelecer uma metáfora que, ao tempo em que se tornasse uma homenagem, como dissemos ao introduzir este estudo, também representasse uma analogia com o trabalho docente e estivesse relacionada aos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, assim, ousada e pretensiosamente, adotamos a metáfora do pedreiro, operário da construção, imprescindível, porém sofrido e pouco ou mal reconhecido, para evidenciar a exploração, a desvalorização política, social e econômica imposta pelos ditames do capital, o sofrimento quase sempre invisibilizado que traspassa o seu trabalho, mas

também, e intensamente, o do/a professor/a, não obstante o sentido e a significância que os trabalhos de ambos detém, assim, o nosso pedreiro nos acompanhou até aqui.

Ainda que na eventualidade de cometer algum erro epistêmico ou metodológico, atrevemo-nos na associação de técnicas para a análise dos dados, como explicamos na seção secundária 1.4 e, entre essas, a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2020), contribuiu significativamente para a compreensão e apreensão tanto das convergências quanto das contradições e tensões existentes não só nos documentos, também nos dizeres dos nossos Artífices; por meio da categorização temática foi possível escavar além da descrição superficial dos dados coletados, o que nos favoreceu inferências e análises com maior rigor metodológico.

A nossa opção por categorias emergentes dos questionários ocorreu no intuito de zelar pelos preceitos que Bardin (2020) defende, de que os sentidos não visíveis ou latentes possam vir à tona por meio de uma análise que propicie isso, revelando fatores, elementos ou aspectos que, muitas vezes, podem estar submersos ou subjacentes nos documentos e/ou nas falas; também a adoção de ferramentas tecnológicas para organização das informações contribuiu para a otimização do tempo e reduzir ambiguidades e redundâncias, atribuindo às grelhas categoriais maior consistência, nos possibilitando mais segurança para as inferências e discussões, um caminho que, na nossa perspectiva, nos ajudou a alicerçar a pesquisa.

Como nos referimos no preâmbulo da seção 5, ao tratarmos sobre os/as operários/as parceiros/as participantes da pesquisa, a expectativa até então concebida nos remetia a um cenário mais promissor relativamente ao universo/quantitativo da amostra, conforme ali detalhamos, contudo, ratificamos que a realidade no campo da pesquisa tem rumos próprios, especificidades, desafios, reveses, contradições... que, por vezes, se traduzem em dificuldades ao/à pesquisador/a, o que fora vivenciado por esta pesquisadora, daí nosso conjunto amostral obtido não ter alcançado o pretendido, mas, ainda assim, consideramo-lo significativo à nossa análise.

O percurso que empreendemos se deu em respeito aos objetivos delineados para a pesquisa, e foi se compondo aos poucos, tijolo por tijolo; todavia, antes, foi necessário submetermos a pesquisa a um refinamento por meio do Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), um passo essencial que redirecionou nossa caminhada e demonstrou um hiato no estado atual da ciência em relação ao objeto, ratificando a relevância do estudo.

Integrando o conjunto dos objetivos, fez-se necessário desvelar influências das reformas educacionais, das demandas e imposições advindas para conhecer o seu peso no trabalho e na saúde docente, o que nos orientou a delinear um cenário atual da problemática saúde docente, levando em conta pesquisas desenvolvidas mais recentemente, entre o período 2019/2024, incluindo estudos internacionais, o que culminou com a feitura de um breviário do perfil de adoecimento na contemporaneidade, soando como um alerta dos sinais desse sofrimento.

Igualmente, tornou-se premente observar as contribuições das teorias do currículo como pano de fundo para as concepções e (re)configuração das políticas curriculares e sua materialização na ponta, e incursionar pelas discussões sobre o sustentáculo legal que normatiza e legitima a implantação dessas políticas, inclusive perpassando pelos enredos que têm se manifestado em relação ao Curso de Pedagogia, nos esforços para detectar indícios da questão saúde docente, não só nos dispositivos, mas, se ou como teriam migrado para o currículo em ação.

Pusemo-nos, então, a investigar a atenção/existência de conteúdo pertinente a partir da análise dos PPPs/PPCs, seus delineamentos curriculares e respectivos componentes, além dos dizeres dos/as Artífices que conosco colaboraram, para desvelar o *estado* em que se encontra o objeto e conhecer tensões e contradições presentes nesse processo.

Nesse sentido, as reflexões empreendidas ao longo deste estudo nos permitiram a apreensão acerca dos paradoxos que marcam o trabalho como mediação e parte constitutiva da experiência humana, entre os quais se sobressaem emancipação/exploração, realização/prazer/sofrimento, além de outros, que se introjetam de modo intenso na docência que, mesmo ou porque se tratando de um trabalho não material, vê-se exacerbada pelas tensões que permeiam o seu cotidiano.

Situações de sofrimento e adoecimento docentes despontam como exteriorizações reais do acirramento das funções e das condições de trabalho, o que constatamos ao longo deste estudo a partir da literatura referenciada e da análise dos dados coletados, e ratificamos com a construção do *breviário dos sinais de alerta sobre o perfil desse adoecimento*, disposto na seção terciária 3.2.3, que integra uma das contribuições desta pesquisa, o qual evidencia e valida a alta incidência de transtornos mentais, com predominância de ansiedade patológica, estresse, depressão e Síndrome de *Burnout*, de distúrbios musculoesqueléticos e de transtornos vocais, incluindo a fadiga vocal, a rouquidão e a disfonia, que acometem

os/as professores/as, o que reforça a percepção de tratar-se de uma problemática de fundo estrutural e persistente, longe de ser episódica, pontual e/ou individual, e que encontrou na pandemia um cenário propício ao seu agravamento pela imposição do ensino remoto emergencial, aumento da sobrecarga de trabalho e outros fatores que foram discutidos.

Nosso estudo buscou demonstrar como as teorias curriculares exercem forte influência e poder como aportes conceituais que norteiam e impulsionam as decisões curriculares que se revelam por meio das concepções de mundo, de homem e de educação e do perfil do profissional oriundo desse processo, solidando as discussões que o embasam.

Constatamos ainda, ao longo desta pesquisa, o quão as políticas curriculares representam a base de sustentação dos currículos de formação docente, determinando as decisões sobre o que ensinar, o perfil do profissional oriundo e, na maioria dos PPPs/PPCs, conforme os achados e as discussões na seção secundária 5.2, as concepções que são reproduzidas.

No entanto, não obstante a presença do Estado em diversas áreas que afetam a vida e as relações humanas, determinados paradoxos se inserem nesse contexto, na medida em que as divergências e os distanciamentos se impõem, principalmente no que se refere ao delineamento das políticas públicas, o que pudemos constatar, por exemplo, em relação ao campo das políticas de formação docente, como discutimos na seção secundária 4.2, cujas diretrizes recentes estão revestidas de um caráter avesso e de desrespeito às conquistas e aos anseios historicamente defendidos pelos/as educadores/as e suas associações de classe e entidades representativas que pouco ou sequer têm sido conclamadas/engajadas nos processos de discussão.

Uma situação que não deve e nem pode ser compreendida como um simples hiato de caráter técnico, mas como derivada de opções políticas que privilegiam racionalidades e eficiência e que contribuem para reestruturar o papel e a posição da educação pública nos programas dos diferentes governos.

Esses paradoxos que configuram as diversas agendas governamentais podem concorrer para o processo de intensificação e precarização do trabalho docente e, por extensão, para o comprometimento da saúde docente, transferindo para o/a docente a responsabilidade pelo aprimoramento da sua formação, do seu desenvolvimento profissional e até do cuidado para com a sua saúde, como

constatamos antes, aspectos que precisam ser ratificados como direito inalienável e como condição para que a qualidade do sistema educacional aconteça de modo congruente às demandas da sociedade e da realidade sócio-histórica.

Como observamos na seção secundária 4.2, estamos diante de uma lógica que acaba por subjugar a docência ao papel de simples executora das determinações e prescrições curriculares, com ênfase nas competências exigidas, o que é ratificado pelas concepções que sustentam as recentes diretrizes que colaboram para retirar do profissional da educação a possibilidade de acurar sua formação e possível atuação para uma perspectiva crítica e transformadora.

São reflexões que se nos apresentam precipuamente a partir do que a documentação consultada evidenciou, endossadas pelas discussões dos/as autores/as que ancoraram as nossas análises, de como as normativas legais que sustentam as políticas curriculares, em sentido oposto ao esperado, vêm envolvendo ao abandonarem as necessárias articulações entre a formação inicial, a formação continuada e o trabalho docente, mediante estratégias que desconsideram a participação democrática dos segmentos envolvidos e representativos, realçam noções de competências e habilidades técnicas associadas àquelas que privilegiam a mera execução, em detrimento de uma formação crítica.

E mais, ao se apresentarem omissas no que se refere à saúde docente, essas normativas que subsidiam as políticas curriculares contribuem para acirrar um quadro que se mostra deveras preocupante e que amplia seus contornos a graves patamares.

Ao procedermos à pesquisa documental nos PPPs/PPCs (os Alicerces) e à análise dos dados obtidos por meio do instrumental de coleta de dados respondido pelos participantes da pesquisa (os/as Artífices), alcançamos resultados que demonstram como os currículos investigados se encontram entrecortados por tensões que prejudicam a materialização de um processo formativo docente mais alinhado às demandas e necessidades atuais que permeiam a profissão. A análise dos dizeres dos/as discentes, professores/as e coordenadores/as evidencia divergências entre os preceitos explicitados nesses documentos e a experiência formativa vivida no concreto, no real, o que ratifica essas tensões. Assim, compreendemos que o conjunto dessas análises se mostra como uma importante contribuição em face dos subsídios que podem suplementar os processos de revisão/atualização desses documentos.

Entre os achados está o que se refere à articulação entre teoria e prática, assinalada pelos/as discentes como fragilizada na medida em que percebem os currículos como excessivamente teóricos, com insuficiência nas práticas pedagógicas que se apresentam, em muitos casos, como distanciadas das realidades das escolas. Esse entrave se evidencia de modo mais contundente em relação aos estágios obrigatórios, apontados como fragmentados ou com pouca integração e, em determinados currículos, até obsoletos, exíguos em relação à educação infantil e às experiências em creches, espaços considerados pelos/as discentes como importantes à formação do/a profissional da Pedagogia.

Constamos, todavia, que um percentual dos PPPs/PPCs analisados apresenta consonância com perspectivas críticas da educação, adotando como referenciais para a sua fundamentação teóricos como Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva, Dermeval Saviani, além de levar em conta as concepções historicamente defendidas por entidades representativas da área, como a Anfope, a Anped e outras. São projetos, portanto, que detêm melhor coerência e maior articulação em seu interior no que se refere aos aportes teórico-metodológicos, aos princípios e valores formativos, ao delineamento curricular e ao perfil do egresso, traduzindo-se como propostas mais resistentes e coesas nas perspectivas pedagógica e epistemológica.

Entre os resultados demonstrados pela pesquisa se sobressai o que se refere às contradições encontradas ante as percepções dos/as Artífices participantes, pois, enquanto nos seus dizeres os/as discentes revelam críticas expressivas e indicam a premente necessidade de atualizações e mudanças curriculares, por sua vez os/as docentes e os/as coordenadores/as consideram que os projetos atendem de forma total ou parcial às exigências e demandas da atualidade, embora reconheçam que ajustes precisam ser feitos; essas incongruências demonstram os conflitos e as disputas que se inserem e influenciam o próprio currículo.

Nesse sentido, consideramos significativo o achado relativo à insatisfação manifestada pelos/as discentes quanto à capacidade dos currículos de atenderem às suas expectativas formativas; a justificativa para tal revelação está na ausência ou quando abordadas, na superficialidade de temáticas tidas como emergentes, a exemplo de diversidade, gênero, questões étnico-raciais, tecnologias digitais, educação inclusiva, além de se ressentirem da retenção de componentes curriculares considerados desatualizados, conteudistas ou perpassados por viés ideológico, como destacamos nas discussões pertinentes, especialmente da seção terciária 5.3.1.

Esses aspectos corroboram com a relevância e necessidade de revisão/atualização dos projetos sinalizada pelos/as discentes, movimento que já se delinea, como comprovamos, de forma a considerar as demandas hodiernas e as transformações políticas, sociais e educacionais em andamento.

Por outro lado, o estudo indica ainda que há um acanhado nível de apropriação dos PPPs/PPCs por parte dos/as discentes, o que pode expressar uma precariedade no que se refere ao sentido da participação democrática desse segmento quanto a tão importante documento, sobretudo, em face de terem apontado desconhecimento parcial ou total do projeto, o que sugere distanciamento entre eles/as enquanto sujeitos em formação e o próprio projeto institucional no qual estão sendo formados, fato que pode contribuir para reduzir o seu entendimento do currículo como construção social e coletiva e se apresenta como uma contradição formativa na medida em que se espera que futuros/as pedagogos/as conheçam e estejam preparados a lidar com esses documentos.

Assim, o desconhecimento no todo ou em parte desses projetos, associado a uma participação nula ou reduzida dos/as discentes, denota vulnerabilidade no que concerne aos processos democráticos de construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos, inferência que nos remete a refletir acerca da fragilidade em relação à dimensão política presente em alguns deles, conforme discutido na seção secundária 5.2, como sendo um dos fatores que podem contribuir para tal.

As análises revelam também a percepção dos/as discentes sobre a importância da formação metodológica, ao evidenciarem a necessidade de maior ênfase às metodologias de ensino, de cargas horárias mais bem distribuídas e ampliadas, práticas mais contextualizadas com as realidades escolares e maior articulação entre os componentes que integram o currículo, o que nos sinaliza uma compreensão acerca da importância de fortalecer a associação entre o domínio dos fundamentos teóricos e a apropriação dos meios adequados ao processo de mediação no contexto da prática pedagógica.

Outro dado relevante que a nossa pesquisa demonstra é quanto à expectativa dos/as discentes em relação à ampliação e diversificação dos campos de atuação do/a profissional da Pedagogia, extrapolando a clássica atuação como docente e enveredando por espaços e contextos não escolares, como hospitais, empresas e organizações sociais, chamando a atenção que requerem uma formação

mais alinhada às transformações sociais e às que estão configurando o mundo do trabalho, para a qual anseiam múltiplas perspectivas de atuação profissional.

Para abordarmos um achado que consideramos dos mais relevantes em nosso estudo, precisamos retomar a questão matriz que o orientou, quando nos perguntamos: no âmbito das políticas curriculares de formação docente, particularmente no processo de formação inicial, há algum tipo de abordagem voltada à promoção e proteção da saúde dos/as professores/as?

Buscamos a resposta tanto no estudo dos documentos quanto nos dizeres dos/as participantes (cujos achados foram demonstrados nas seções secundárias 4.2, 5.2 e 5.3), o que permitiu depreender acerca da lacuna existente na esfera documental no que se refere a conteúdos do objeto em pauta, ratificando nossa reflexão quanto à pauta em branco em que tal objeto se encontra, como referimos na seção secundária 2.3 e indicando um vazio temático que se revela preocupante em face da sua emergência e imprescindibilidade, considerando os fatores já evidenciados ao longo do texto. Esse achado se mostra como um contributo a ratificar a importância do presente estudo.

Apesar da relevância do objeto, comprovamos praticamente *inexistir* essa abordagem curricular em relação ao assunto, considerando que, não obstante a maioria dos projetos analisados (90,90%) mencionar o termo "saúde", como constatamos na seção secundária 5.2, o fazem sem qualquer vínculo direto com a formação docente no sentido de referir as condições de trabalho e de saúde dos/as professores/as; a alusão se dá em termos de uma ou outra disciplina, no entanto, voltadas à preparação de como lidar com os/as alunos/as quando do futuro exercício como docente ou sobre quais conteúdos de *saúde escolar* trabalhar com esses/as mesmos/as alunos.

Nesse sentido, há pouca ou nenhuma integração de conteúdos pertinentes à saúde docente no currículo dos cursos mediante verificarmos que a totalidade dos delineamentos curriculares (100%) não apresenta *componentes obrigatórios* que os contemplem diretamente. Destacamos ainda a dificuldade de acesso ao conteúdo específico dos *componentes curriculares eletivos/optativos* identificados, pois, embora dois componentes dessa natureza tenham sido achados como tratando de modo direto sobre o nosso objeto, o acesso aos seus ementários/planos de ensino não foi possível, o que dificultou o conhecimento da abordagem dada e qual tratamento mereceu a saúde docente nesses cursos.

Por outro lado, verificamos menção à saúde mental, todavia, quando esta aparece o é de forma tímida e geralmente como tema para projetos de extensão, não incluída formalmente no delineamento curricular.

Dessa forma, considerando o adoecimento como uma realidade assustadora, preocupante, complexa e plurifacetada, e uma vez que os delineamentos curriculares representam parte da materialização das políticas nos cursos de Pedagogia estudados, estes ainda falham em agregar de forma substancial e direta a discussão sobre a saúde docente no processo de formação do/a professor/a, até porque, como discutimos na seção secundária 4.2 que trata das políticas e suas normativas, essa falha se arrasta desde então, assim, embora haja algum tipo de abordagem, esta é insuficiente, esporádica, analgésica, superficial e dependente, corroborando com a análise desenvolvida na seção secundária 5.2, em que constatamos determinadas fragilidades de caráter teórico-epistemológico em alguns projetos político-pedagógicos, o que, na nossa percepção, pode contribuir para essa omissão.

Ao reavermos o objetivo central que nos guiou, que consiste em analisar o *estado* em que se encontra o conteúdo saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, a pesquisa revelou que as políticas curriculares, suas normativas e dispositivos legais também ou principalmente se mostram estagnados, inertes, quanto ao problema da saúde docente, naturalizando o processo de transferência da responsabilidade pelo autocuidado e prevenção de adoecimento ao/à próprio/a docente, descurando ou mesmo negligenciando fatores de fundo estrutural que não apenas contribuem, mas podem favorecer as situações de sofrimento e adoecimento, o que participa para exibir a displicência legal que circunda o objeto.

Como dissemos na seção secundária 4.2, resta isolada a Lei 14.681/2023, que 'Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação'. Todavia, trata-se de um dispositivo que por si só não sanará essa problemática estrutural e historicamente instituída, sem contar com os inúmeros desafios, impasses, dificuldades e entraves que lhe estão inerentes, além do descuido que carrega quanto a responsabilizar a iniciativa privada acerca da criação e institucionalização de políticas e estratégias de proteção à saúde dos/as seus/suas trabalhadores/as da educação, tendo em conta que, por se tratar de

uma lei federal, sua aplicabilidade deveria estender-se a todo o sistema educacional, independente dos entes ou poderes de manutenção.

Partindo para o instrumental de coleta de dados (o questionário misto), ao provocarmos discentes, docentes e coordenadores/as a, com base nas suas experiências, nos dizerem qual o *estado* em que se encontra a questão da saúde docente no contexto do seu curso, como discutimos e ilustramos com os respectivos gráficos na seção secundária 5.3, as respostas que obtivemos revelaram, a partir dos dizeres desses/as Artífices, que tal questão está precipuamente considerada *invisibilizada* nos currículos de formação docente com os quais os/as participantes têm contato, na medida em que as afirmações dessa condição são, para os/as discentes, na ordem de 53,6%; para os/as professores/as, de 61,1%; e, com relação aos coordenadores, 60% ratificam tal estado. Este é, portanto, outro dos achados mais significativos da nossa pesquisa e se insere entre as principais contribuições do estudo.

Do exposto, embora não possa ser considerada como esquecida, uma vez que, ocasionalmente vem à tona, se ou quando ocorre alguma abordagem, esta é feita de modo superficial, sem os devidos aprofundamentos, pontual e quase sempre subordinada à afinidade ou iniciativa do/a docente que conduz o componente no qual é inserida, ou seja, ainda não existe uma atenção sistematizada para com os conteúdos que integram esse assunto, nem sua consolidação como um dos aspectos fundantes do processo formativo docente.

Assim, pela nossa inferência e como recomendação, que a discussão acerca da saúde docente possa se constituir como parte importante do processo formativo - e a defendemos sob a forma de um componente curricular obrigatório -, no sentido de auxiliar a uma compreensão crítica do que conforma e/ou envia a docência e funcionar como um dos fatores que podem ajudar a cimentar essa trama tão complexa chamada currículo, ou seja, a inserção de conteúdo dessa natureza pode se traduzir como um contributo para que o/a futuro/a profissional da Pedagogia, especialmente no exercício das funções docentes, perceba o trabalho na sua totalidade, na dimensão real que o caracteriza, conheça e reconheça os riscos de sofrimento/adoecimento a ele atrelados e possa contar com mecanismos e estratégias de prevenção e proteção, mediados pelo devido suporte, orientação e acompanhamento.

Todavia, importa alertar que as discussões sobre a saúde docente não podem adquirir *status* de mero aditamento temático no processo formativo, quer por muitas vezes serem vistas como “emergentes” ou que “estão na moda” (principalmente nessa era pós-pandemia), mas, sobretudo, porque a formação que as ignora concorre para a sua normalização, afirmação endossada pelos elevados índices de adoecimento e afastamentos constatados por meio da literatura consultada, como podemos comprovar ao longo do trabalho.

Por conseguinte, é fundamental entendermos que não se trata de simples inserção ou adendo, ao contrário, solevá-la do modo secundário em que se encontra implica um movimento de reestruturação das políticas educacionais e curriculares que considere os fatores que gravitam em torno e se enxertam na problemática, um campo de contendas, de enfrentamentos, em um movimento que ofereça as condições necessárias aos/às discentes para lê-las e compreendê-las criticamente, para o que são necessários processos formativos que impliquem profunda articulação entre conhecimentos/fundamentos teóricos consistentes, análise crítica e práticas alinhadas às realidades.

Para ajudar no processo de reflexão e superação desse imbróglio, os/as próprios(as) respondentes contribuíram com diversas e consideráveis propostas que, na sua percepção, correspondem a espaços e formas de abordagens, desse modo, entre as contribuições do nosso trabalho está a de se apresentar como lugar de voz a essas proposições que emergiram dos diferentes dizeres.

Assim, tais propostas foram reunidas no sentido de uma visão de totalidade do que fora ofertado: criação e institucionalização de disciplinas obrigatórias ou específicas nos delineamentos curriculares, voltadas para a questão da saúde docente e demais assuntos que nesta se inserem ou a influenciam; inserção do assunto em componentes curriculares já existentes, a partir da revisão/atualização dos respectivos ementários; fortalecimento da qualidade e ampliação da quantidade de eventos (seminários, palestras, rodas de conversas, grupos de escuta e de estudo etc.); oficinas práticas sobre ações relacionadas ao autocuidado; adoção de abordagens interdisciplinares que ocorram de modo transversal em diferentes componentes curriculares.

Essas proposições feitas por discentes, docentes e coordenadores/as não surgem do vazio, como bem demonstra o Quadro 14, mas, justificadas a partir do que conhecem e subtendem acerca das situações de adoecimento e das condições de

trabalho, do que destacam, por exemplo: as elevadas ocorrências de casos relacionados a *Burnout*, ansiedade patológica, depressão, exaustão, problemas de voz e osteomusculares, corroborando o breviário que construímos; a sobrecarga de trabalho associada às exigências por altos desempenhos/resultados; a falta de valorização e reconhecimento; os conflitos com as famílias e os/as próprios/as alunos/as; as situações de violência escolar e os reflexos da violência doméstica na escola.

Destarte, podemos perceber que a defesa dos/as discentes, docentes e coordenadores/as sobre a importância e necessidade da inserção de conteúdos sobre saúde docente nos currículos de formação está sinalizando, na verdade, para a devida atenção que precisa ser dada a todas as formas de prevenção do adoecimento dos/as professores/as que possam repertoriá-los/as a conhecer e reconhecer esses sinais e a lutar/reivindicar contra as precárias condições de trabalho, uma justificativa que se assenta nas discussões apresentadas ao longo deste estudo que afirmam não ser o sofrimento/adoecimento docente episódico e recente, mas, de fundo estrutural, cujos alicerces também se encontram fincados nas situações de precarização decorrentes de reformas e exigências impostas às políticas educacionais e, por extensão, ao trabalho docente.

Assim, uma formação integral que seja crítica e consistente ao contemplar a saúde docente surge nos dizeres dos/as respondentes como essencial a uma atuação mais sustentável (saudável mesmo!) e consciente, considerando ser o adoecimento docente não um fenômeno isolado, pontual, mas, recorrente e coletivo, como vimos demonstrando ao longo deste trabalho.

Desse modo, podemos inferir que abordar a saúde docente na formação inicial dos/as professores/as significa favorecer aos/as discentes uma compreensão acerca de um processo mais amplo e complexo, em que o adoecimento não pode ser entendido como algo individual, como falha pessoal ou como situação pela qual deva se culpar ou se envergonhar, mas como parte e decorrente do trabalho educativo e das condições a que este se submete, a fim de que tenham uma percepção crítica sobre riscos e danos, conheçam os seus direitos e possam lutar para que mecanismos de prevenção e enfrentamento sejam desenvolvidos.

Não queremos, com isso, assustar ou afastar os/as alunos/as da docência, ao contrário, contribuir para que percebam que, não obstante os prazeres que esta traz imbricados em si, contradições estão presentes em todo o seu percurso histórico,

apenas estamos dando vez, voz e lugar aos seus próprios dizeres, ao tempo em que os/as incitamos à luta por melhores condições e pela valorização que lhe é devida.

Para tanto, também estamos apelando aos coletivos dos/as profissionais da educação, entidades e associações de classe representativas como coadjuvantes nesse processo, movimentos que não podem se apagar (ou serem apagados), pois, a força que detém amedronta o poder instituído, o que não significa transferir a essas instâncias a responsabilidade sobre formar/direcionar o/a futuro/a docente acerca da caracterização e especificidades do trabalho que lhe aguarda na realidade da escola e nem sobre os cuidados que necessita quanto à preservação da sua saúde, mas, ressaltar o quão importantes são suas parcerias, orientações, apoios, cobranças e (por que não?) proteção ante os desmandos a que estão submetidos/as esses/as profissionais.

Essa luta deve começar por processos formativos mais articulados aos contextos históricos, políticos e sociais em que estão inseridos, pois, como observamos durante a análise dos PPPs/PPCs, há projetos cujas elaborações ainda estão situadas no submarco temporal 1 (ver seção secundária 5.2) e são evidentes as contradições estruturais que os atravessam e que precisam ser trabalhadas como impulsionantes (de propósito, no intuito de arremesso) à sua transformação.

Ratificamos nossa recomendação de que nos atuais (como constatamos haver em andamento) e futuros processos de revisões dos projetos seja incorporada no currículo essa discussão, à luz dos condicionantes que nela se inserem, do papel político, emancipatório e transformador que o projeto deve assumir, contudo, não nos cabe ofertar sugestões de um ementário para qualquer componente que porventura venha a ser criado nesse sentido, porque, eticamente, defendemos que deve resultar dos processos de estudo, análise e discussões dos envolvidos, das suas próprias realidades, das suas experiências, das suas historicidades e dos fatores que se interpõem ao desenvolvimento do curso.

Ademais, assim assumimos por entendermos que as referências que os/as respondentes fazem acerca de lacunas na formação, das tensões que identificamos entre o currículo formal e as vivências na prática, devem ser pensadas no coletivo, quiçá até na resistência (como vimos em um projeto). Em se tratando de conteúdos relacionados à saúde docente, essa lacuna se aprofunda na medida em que os pontuais enxertos, quando ocorreram, o foram de modo pontual, incipiente e superficial.

Nesse cenário, buscar sublevar a saúde docente de uma condição secundária implica movimento de reestruturação das políticas educacionais e curriculares, ou seja, discuti-la nos processos formativos iniciais implica discutir tais políticas, condição que não se caracteriza simples ou fácil; um panorama que necessariamente exige debates robustos sobre currículos mais integrados e dinâmicos, alinhados com as realidades que os atravessam e nas quais se incorporam, o que legitima a demanda manifestada de que essa inserção não se faz apenas oriunda de anseios, sobretudo, porque indispensável para pavimentar processos formativos socialmente comprometidos.

Compreendemos que a ausência de processos dessa natureza pode refletir os paradoxos que se evidenciam em relação à atuação do Estado, como discutimos antes, cujos modos de expressão se dão também por meio de descomprometimentos dos diferentes entes governamentais para com as políticas e programas, do desprezo proposital à participação democrática da sociedade nas suas elaborações, de políticas que, gestadas sob visões imediatistas, privilegiam indicadores de desempenho e premiação de resultados, transferem responsabilidades e aprofundam o viés dual que se mantém na educação, comprometendo o seu caráter emancipatório e contribuindo para acirrar os processos de sofrimento e adoecimento docente, o que nos impele a almejar que essa pesquisa carregue em si credenciais para a sua participação no coro das manifestações (e até denúncias) sobre esse adoecimento, coadjuvando para conceder maior visibilidade à problemática da saúde docente.

Assim delineamos o nosso percurso, assim nos esforçamos ao nosso ponto de chegada que se tornará um novo ponto de partida, pois, a nossa pesquisa, sob a perspectiva crítico-dialética, tem como inacabado o que se lhe caracteriza – ousamos entremear, ao longo do texto, alguns questionamentos e provocações que se nos foram emergindo e que podem participar como sugestões para futuras pesquisas -, e foi construída sob a pretensão de que, o conhecimento dela derivado, o seja de forma a poder nortear uma práxis transformadora, e feriria todos os princípios da ética, da ciência e da nossa opção metodológica tê-la cabal, inteira, plena, daí que futuros arremates poderão ser necessários e advirão de pesquisadores/as que se interessarem pelo objeto e buscarem contribuir para assentar tijolos caídos ou quebrados.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, C. A. Prefácio. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 11-14.
- ABREU, R. M. de A.; CRUZ, L. B. dos S.; SOARES, E. L. S. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28 e280023 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/format=html&lang=pt>. Acesso em 15 ago. 2024.
- ALIANTE, G. *et al.* Síndrome de Burnout em Professores Moçambicanos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. v. 41, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003219900>>. Acesso em 5 set. 2024.
- AMARAL, G.; NOVAES, H. T.; SANTOS, J. D. G. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para sua mercantilização. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37–55, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.9857. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR** [recurso eletrônico]. 5. ed. texto revisado. Tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2023. E-pub.
- ARAÚJO, T. M. DE; PINHO, P. DE S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 35, n. Supl. 1, 2019. P. e00087318. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>>. Acesso em 7 mar. 2023.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Anais das Reuniões Nacionais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 02 a 28 de maio de 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Nota sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_final.pdf. Acesso em 07 set. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res.**

02/2015! Disponível em: <https://www.anfope.org.br/manifesto-da-frente-revoga-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-02-2015/#>. Acesso em 10 out. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Nota ao CNE sobre Proposta DCNS Pedagogia**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do XIX Encontro Nacional da Anfope - Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação:** (contra reformas e resistências. Niterói: UFF, agosto de 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

ASSUNÇÃO, A. Á. *et al.* Hipóteses, delineamento e instrumentos do Estudo Educatel, Brasil, 2015/2016. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 35, n. Suppl 1 e00108618, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00108618>>. Acesso em: 8 ago. 2024.

ASSUNÇÃO, A. Á.; ABREU, M. N. S. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 35, n. Suppl 1, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00169517>>. Acesso em: 7 out. 2023.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A.. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: Acesso em: 16 abr. 2023.

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. **ATLAS.ti** (Versão 25.0.1.32924) [Programa de computador]. Disponível em: <https://atlasti.com/>. Acesso em: 6 set. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Por um ajuste justo com crescimento compartilhado:** uma agenda de reformas para o Brasil, 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099540004072219265/pdf/P168510-7fd49784-7668-4580-93d6-dd84cb412140.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2026.

BAPTISTA, E. A. L.; QUADROS, S. C. de O. Projeto Político Pedagógico: Implantação de Projetos e Gestão de Mudanças. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023024, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.19724>

BARBOSA, R. E. C. *et al.* Afastamento do trabalho por distúrbios musculoesqueléticos entre os professores da educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional** [online]. v. 48, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-6369/18822pt2023v48edepi5> <https://doi.org/10.1590/2317-6369/18822pt2023v48edepi5>>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed revista e actualizada. Lisboa - Portugal: Edições 70, 2020.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de Identidade e sofrimento. In: CODO, W. (org.). **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002. p. 60-88.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

BERNARDO, K. A. da S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. Configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. **Norus**, v. 8, n. 14, p. 8-39, ago./dez. 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, jun. 2011. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 20 out. 2024.

BORRALHO, L. *et al.* Avaliação da saúde dos professores portugueses: O Questionário de Saúde Docente. **PSICOLOGIA**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 195–213, 2020. DOI: 10.17575/psicologia.v34i1.1475. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1475>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025**. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp220.htm. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Decreto nº 12.455, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasil, DF, 2025. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p: il. ISBN 978-85-7863-046-1.

BRASIL. **Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023**. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14681.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 19 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior** - Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024b. DOU de 03.06.2024, Edição 104, Seção 1, p. 26. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 4/2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024a. **Diário Oficial da União**, 27/5/2024, Seção 1, Pág. 49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasil, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:> Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343>. Acesso em: 15 set. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188>. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº: 22/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasil, DF, 2019. DOU nº 247, 23.12.2019b, Seção 1, p.115. Disponível em <https://normativaconselho.mec.gov.br/normativa.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasil, DF, 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasil, DF, 2015. DOU de 02.17.2019, Seção 1, p. 8-12. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1,

p. 11, Brasil, DF, 16 maio 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: 11/04/2006. Seção 1, Brasília, DF, p. 142. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia. Acesso em: 19 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 98, seção 1, p. 44-46. Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 12 set. 2023.

CABRAL NETO, A.; RODRIGUEZ, J. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

CAMPOS, R. F. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **TEIAS**. Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias>

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalence and predictors of burnout syndrome among public elementary school teachers. **Análise Psicológica**, v. 37(2), 2019. p. 135-146. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14417/p.1471>. Acesso em 17 set. 2024.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Citado por PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2017.

CASTRO, V. M. de. Trabalho e saúde: estudo sobre o adoecimento docente. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 62–83, jan./jun. 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i1.13489. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13489>. Acesso em: 18 out. 2024.

CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CAVICHIOILLI, Nathalia. **Jenni AI para escrita de artigos**: análise crítica. 2026. Disponível em: <https://www.doutoranathalia.com.br/blog/jenni-ai-para-escrita-de-artigos-analise-critica>.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES; I. O que é *burnout*. In: CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 237-254.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CONAES n. 01, de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010. Acesso em 13 de out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Portaria 2.664/2026, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Disponível em: http://portal-adm.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 26 mar. 2026.

CONSTANTINO, M. A. M. de O. **Saúde Mental na Formação de Professores: um estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. 101 f.

CONTRA a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica: manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020 [...]. [Vários autores]. 3 nov. 2020. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 dez. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 07 a 12 de abril de 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portal de Periódicos**. Disponível em: <https://www.periodicos-capes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 18 a 30/04/2024.

COSTA, A. S. da; CAMPOS, R. S. dos S. O trabalho e a saúde do professor: indícios associados ao adoecimento na profissão em tempos de pandemia. 2021. **Anais**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 87-102.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. *E-book*. <<http://books.scielo.org>>. p. 33-50.

DUARTE E SILVA, L. N. A formação de professores: uma análise do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 04/2024. **Anais da 76ª Reunião Anual da SBPC** - julho/2024. Disponível em: https://reunioes.sbpcnet.org.br/76RA/PDFs/arq_9846_225.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. Trad. de Gilson Cesar de Souza. 27. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERREIRA, C. L. Lei nº 14.681/2023: avanços e desafios na qualidade de vida no trabalho dos profissionais da educação. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 15, e17669, 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/17669>. Acesso em: 02 ago. 2024.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos da educação**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 333-338

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contextos. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade** [online]. 2009, v. 30, n. 106, pp. 63-85. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>>. Acesso em 22 ago. 2024.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. Base de dados. **Relatório Técnico da Pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GOMES, Y. L. *et al.* A prática docente em aulas remotas do ensino médio: potencialidades e fragilidades. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v.

27, n. 1, 2022. DOI:10.18316/recc.v27i1.8820. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v27i1.8820>. Acesso em: 2 set. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Saúde. **Decretos**. [online]. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos>. Acesso em: 10 set. 2024.

HEIDRICH, M. J. G. **Ensino público brasileiro e neoliberalismo: análise crítica do PNE 2014-2024 e do PL N° 2614/24**. Paranavaí, PR, 2025. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar"). Universidade Estadual do Paraná, 2025.

HOBOLD, M. S. Concepção de formação de professores na Resolução 02/2019 do CP/CNE: resistências propositivas. **Formação em Movimento**. v.5, especial, n.10, p. 48-69, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/669/673>. Acesso em 10 out. 2023.

HOBOLD, M. S. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 57–72, 2021. DOI: 10.14295/rds.v22i2.11684. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11684>. Acesso em: 11 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações** (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 08 a 23 de março de 2024.

JENNI.AI. [software]. **Respostas aos comandos sobre identificação de categorias nos tópicos selecionados**. [S.l.], 2025, Disponível em: <https://jenni.ai>. Acesso em: nov. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 8. reimp. São Paulo: Cortez, 2022.

LUZ, J. G. da *et al.* Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 24, n. 12 2019. p. 4621-4632. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320182412.26352017>>. Epub 25 Nov 2019. Acesso em: 2 out. 2024.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v.1.

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

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-39, out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MARTINS L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. *E-book*. <<http://books.scielo.org>>. p. 13-32.

MARTINS, R. F.; ARAUJO, A. L. G. D.; AMORIM, M. A. Vínculo de trabalho & adoecimento docente: análise das licenças dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. **Educação em Revista** [online]. v. 38, e26976. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698-26976>> <https://doi.org/10.1590/0102-4698-26976T>>. Epub 21 Out 2022. Acesso em: 09 out. 2024.

MARX, K. (1818-1883). **Para a crítica da economia política**; Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. Tradução de Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Col. Os economistas.

MOURA, J. da S. *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 01–17, 2019. DOI: 10.31496/rpd.v19i40.1242. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Síndrome de Burnout**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 10 mar. 2025.

NOBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 05-16, dez. 2004. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312004000100001&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jun. 2024.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, D. A. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. In: MAGALHÃES, J. *et al.* (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. V. 2. Recurso online: PDF.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out./dez. 2020.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, Vozes, 2019.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625–646, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 99, pp. 355-375. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200004>>. Acesso em 11 ago. 2024.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: Acesso em: 03 dez. 2022.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; FREIRE ANDRADE, D. B. S.; MUSS, C. R. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 9, p. 11–27, 2003. DOI: 10.7213/rde.v4i9.6479. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6479>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO; UNICEF, 1990. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000086291_por. Acesso em: 30 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças**: CID-11. 11. ed. Genebra: OMS, 2022. Licença: CC BY-ND 3.0 IGO. Disponível em: <https://icd.who.int/pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa COVID-19** - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 08 set. 2024.

PACHECO, J. A. Para uma teoria curricular de formação de professores. In: RIVAS, N.P. P.; DEGRÈVE, G.M. da S.; MARTIN-FRANCHI, G.O. de O. (Orgs.). **Diálogos sobre formação de professores e currículo no ensino superior e na educação básica**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2022. p. 269-285. *E-book*.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e prática. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.

PASQUIER A. *et al.* La santé au travail des enseignant.e.s français.e.s du premier degré: étude des représentations sociales du métier et des liens avec l'anxiété et la dépression. **Éducation & formations**, Les enseignants: panorama, carrières et représentations du métier, 2020, 101, p. 181-214. 10.48464/ef-101-08.hal-03097733.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade** [online]. São Paulo, v. 28, n. 1, 2019. p. 135-153. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180304>>. Acesso 29 set. 2024.

PEREIRA, C. R. Prática educativa na educação básica: desafios no contexto da pandemia COVID – 19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 01, pp. 79-93. Fevereiro de 2022. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contexto-da-pandemia>. Acesso em 2 set. 2024.

PEREIRA, E. C. de C. S.; RAMOS, M. F. H. A saúde dos professores no contexto da pandemia da covid-19: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Ciências & Ideias** ISSN: 2176-1477, [S. l.], v. 14, 2023. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article>. Acesso em: 14 set. 2024.

PILATTI, L. A.; FERREIRA, C. L. Possibilidades e desafios da Lei nº 14.681/2023 na qualidade de vida no trabalho de servidores de instituições federais de educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP; v. 29, 2024. p. 024-029. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/format=lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

PINHO, P. S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00325157. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00325.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2017.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**. Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, Ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141=iso>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

PORTELA, E. L.; MELO, M. A.; BONFIM, M. N. B.; CARVALHO, M. B. W. B. de. (Orgs.) **Formação de Professores & Práticas Pedagógicas**: o saber e o agir em sinergia. Curitiba: CRV, 2021.

QUEIROZ, A. M. de. **Os sentidos que fundam os modos de ser docente**: a atenção à saúde mental como conteúdo transversal na formação de enfermeiras. Resumo. Tese de Doutorado. Salvador: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf687>. Acesso em: 14 abril 2024.

QUESTIONÁRIO misto para discentes que cursam o último semestre do curso. Criado por Maria José Silva Andrade. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1IkXGwY8BmcNbHIQnoK7eGAMJ6rt8BFUNYUsHN0qmunc/edit>.

QUESTIONÁRIO misto para docentes membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Criado por Maria José Silva Andrade. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1GvXZC1JdPfAd6iDMP4Q4LBCal_wKgbJwi9AKHhAfKSU/edit.

QUESTIONÁRIO misto para Coordenadores/as de Cursos. Criado por Maria José Silva Andrade. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1WMrdETC1JYtebnVdxWnxsAKel8MkDr_aPYFd6EwLZvg/edit.

REIMBERG, C. O. *et al.* (Orgs.). **Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil**: uma revisão para subsidiar as políticas públicas. Relatório Técnico - Relatório final do Eixo 2 (Bibliográfico) do Projeto: “Caminhos para a melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores na perspectiva das políticas públicas”. São Paulo: FUNDACENTRO. 2022.

REIS, J. S. de O. **Inclusão de conteúdos sobre saúde vocal na formação acadêmica de pedagogos**: avaliação dos estudantes. 2020. Fortaleza. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/9575/acervo/detalhe/124351>. Acesso em: 15 abr. 2024.

RÓDIO TREVISAN, K. R. *et al.* Revisão sistemática internacional sobre agravos à saúde mental de professores. **Avances en Psicología Latinoamericana**, n. 40(1), 2022. p. 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SANTAMARÍA, M. D. *et al.* Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. **Global Ment Health** (Camb). 2021 Apr 12;8:e14. doi: 10.1017/gmh.2021.14. PMID: 34192001; PMCID: PMC8082122.

SANTANA, D. J. T.; BARBOSA, V.; MÁXIMO, T. A. Vida que segue em tempos de pandemia: a relação saúde e trabalho docente na Paraíba. **Revista Trabalho (En)Cena**, Palmas, Dez. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/366533451>. Acesso em 9 ago. 2024.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 199-216.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**. [S. l.], n. 4, 2016. DOI: 10.22409/mov.v0i4.296. Disponível em <https://www.periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, p. 143-155. jan./abr. 2009. Disponível em: <https://sintec.org.br/files/1081/Texto%For%docente%aspectos%hist%Saviani.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

SILVA, A. A. P.; ORTIGÃO, M. I. R. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 95-116, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1487>. Acesso em: 12 set. 2023.

SILVA, G. L. F. Contribuições do software Atlas-Ti para análise de conteúdo dos saberes docentes. **Revista Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, 24-27 jul. 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-eixo11_GUILHERME-LEONARDO-FREITAS-SILVA.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, J. C. da *et al.* Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 27 [e242262, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262> Epub 10 Nov 2023. Acesso em: 18 set. 2024.

SILVA, J. P. da; FISCHER, F. M. Trabalho e Saúde dos Professores: uma ambiguidade a resolver – ou o desafio da intervenção. In: LIMA, Cleiton Faria et al. (org.). **Seminários: trabalho e saúde dos professores**: precarização, adoecimento e caminhos a mudança [recurso eletrônico] /São Paulo: Fundacentro, 2023. p. 35-54.

SILVA, J. P. da; FISCHER, F. M. O desafio da promoção da saúde dos Professores. In: LIMA, Cleiton Faria et al. (org.). **Seminários: trabalho e saúde dos professores**: precarização, adoecimento e caminhos a mudança [recurso eletrônico] / São Paulo: Fundacentro, 2023. p. 113-136.

SILVA, J. P. da; FISCHER, F. M. O perfil das publicações sobre condições de trabalho e saúde dos professores: um aporte para (re)pensar a literatura. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 4, p. e210070, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210070>. Acesso em: 12 set. 2024.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 3, p. 715–728, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yBwC9L74v4vD3s4PwVXggsk>. Acesso em 3 jun. 2025.

SILVA, M. A. da. Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública? In: GUIMARÃES-IOSIF,

Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 70-95.

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o novo projeto de formação e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 02, p. 523-550, dez. 2008. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci&0102>>. Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 16. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024**. Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-da-DIRETORIA-do-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 16 set. 2025.

SIMÕES, E. C. **Trabalho dos professores em estados e capitais do Brasil: da exclusão à inclusão educacional, precarização e reflexos sobre a saúde**. Tese (doutorado) - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.

SOUZA, A. A. N. Políticas de formação inicial docente no Brasil: novas versões, antigas concepções. **Olhar de Professor**, [S. l.], Ponta Grossa, v. 25, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/view/20940>. Acesso em: 5 set. 2023.

SOUZA, A. L. B. de. **Professoras de gerações distintas (1938-1985) frente às representações impostas sobre mulheres na docência: uma análise histórica**. Marília, SP: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. *e-book*. Disponível em: <https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab/book/491>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SOUZA, K. R. de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]., v. 19, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>>. Acesso em: 31 jul. 2024.

STACHTEAS, P.; STACHTEAS, C. The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. **Psychiatriki**, v. 31, n. 4, p. 293-301, Oct./Dec. 2020.

TAMEZ, S. **Saúde Docente - Verbete**. Belo Horizonte: Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM). Base de dados, UFGM, 2023. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/saude-docente/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; NUNES, J. B. C. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

TORRES, W. N.; MARTINEZ, S. A. Políticas curriculares para a formação de professores: disputas e negociações em distintos contextos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-26, e-20928.075, 2022. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 5 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 374-CONSAD, 20 de outubro de 2025**. Institui a Política de Inteligência Artificial da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/colegiados-superiores/consad/normativas/resolucoes-consad-2025/resolucao-374-2025-consad.pdf/view>. Acesso em: 12 jan. 2026.

TROITINHO, M. C. R. *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da COVID-19. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 19, 2021, e00331162. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00331.

VASQUES-MENEZES, I.; GAZZOTTI, A. A. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 368-383.

VEIGA, I. P. A. Educação básica: Projeto político-pedagógico; Educação superior: Projeto político-pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VEIGA, I. P. A. Passos Alencastro. (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e244193, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248244193. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/205248>. Acesso em: 29 jul. 2024.

VOSS, D. M. S. Trabalho e Saúde Docente no Jogo Biopolítico das Reformas Educacionais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 18, n. 52, p. 358–377, 2021. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6252>. Acesso em: 1 ago. 2024.

WORDCLOUD.COM. **Gerador de nuvem de palavras**. [S.l.], [entre 2010 e 2026]. Disponível em: www.wordclouds.com. Acesso em: 17 out. 2025.

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES / PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE SAÚDE DOCENTE

a) ARTIGOS:

ABREU, R. M. DE A.; CRUZ, L. B. dos S.; SOARES, E. L. S. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2023, v. 28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280023>>. Epub 07 Abr 2023. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280023>.

ALIANTE, G. *et al.* Síndrome de Burnout em Professores Moçambicanos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. v. 41, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003219900>>.

ALKER, H. J., WANG, M. L., PBERT, L., THORSEN, N., & LEMON, S. C. Impact of school staff health on work productivity in secondary schools in Massachusetts. **Journal of School Health**, 85(6), 398-404, 2015. <https://doi.org/10.1111/josh.12266>

ARAÚJO, T. M. DE; PINHO, P. DE S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 35, n. Supl. 1, 2019. P. e00087318. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>>. Acesso em 7 mar. 2023.

ASSUNÇÃO, A. Á. *et al.* Hipóteses, delineamento e instrumentos do Estudo Educatel, Brasil, 2015/2016. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 35, n. Supl 1 e00108618, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00108618>>.

ASSUNÇÃO, A. Á. Saúde dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2019, v. 35, n. Supl 1, e00002619. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00002619>>. Epub 15 Abr 2019. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00002619>.

ASSUNÇÃO, A. Á.; ABREU, M. N. S. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 35, n. Supl. 1, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00169517>>.

BARBOSA, R. E. C. *et al.* Afastamento do trabalho por distúrbios musculoesqueléticos entre os professores da educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional** [online]. v. 48, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-6369/18822pt2023v48edepi5>> <https://doi.org/10.1590/2317-6369/18822pt2023v48edepi5>

BERNARDO, K. A. da S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. Configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. **Norus**, v. 8, n. 14, p. 8-39, ago./dez. 2020.

BORRALHO, L.; DE JESUS, S. N.; VISEU, J.; CANDEIAS, A. Avaliação da saúde dos professores portugueses: O Questionário de Saúde Docente. **PSICOLOGIA**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 195–213, 2020. DOI: 10.17575/psicologia.v34i1.1475. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1475>.

BRUN, L. G.; MONTEIRO, J. K.; ABS, D. Work and Common Mental Disorders in Private Education Teachers: Theoretical Model. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 31, p. e3113, 2021.

CAPONE, V.; JOSHANLOO, M.; SANG-AH PARK, M. Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers, **International Journal of Educational Research**, Volume 95, 2019, Pages 97-108, ISSN 0883-0355. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalence and predictors of burnout syndrome among public elementary school teachers. **Análise Psicológica**, v. 37(2), 2019. p. 135-146. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1471>.

CUNHA, S. D. M. et al. Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente. **Educação em Revista**, v. 40, p. e36820, 2024.

DANTAS VIEIRA, M. C.; ARRUDA, L. F. de; HASHIZUME, C. M. Políticas públicas educacionais e pandemia: reflexões sobre a saúde mental a partir de depoimentos de docentes. **Red de Repositórios Latinoamericanos**. Universidade Federal do Vale do São Francisco (Brasil). Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1430>
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/5351950>

FERNÁNDEZ, M. B. M., GÓMEZ, J. C. C., BABARRO, J. M., JALÓN, M. J. D. A., & ARIAS, R. M. Teachers' perceived disruption at school and related variables from teachers and school functioning. **The Spanish Journal of Psychology**, 20, E67, 2017. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.67>

LUZ, J. G. da *et al.* Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 24, n. 12 2019. p. 4621-4632. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320182412.26352017>>. Epub 25 Nov 2019.

MACHYNSKA, N.; OLIINYK, M. The mental health of a teacher: luxury or necessity. **International Journal of Social and Educational Innovation** (IJSEIro), v. 11, n. 21, p. 127-134, 17 Apr. 2024.

CASTRO, V. M. de. Trabalho e saúde: estudo sobre o adoecimento docente. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 62–83, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i1.13489. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13489>. Acesso em: 18 out. 2024.

MARTINS, E. B. de A.; SCHMITT, J. C.; ALVES, A. M. L. Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 508-533, 2022. DOI: 10.5335/rep.v28i2.11804. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11804>.

MARTINS, M. de F. D.; ARAÚJO, T. M.; VIEIRA, J. S.; MEIRELES, J. B. Educação Infantil e saúde das professoras: estudos que se aproximam ao tema (Early childhood education and teachers health: studies that approach the theme). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 712–725, 2019. DOI: 10.14244/198271992495. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2495>.

MARTINS, R. F.; ARAUJO, A. L. G. D.; AMORIM, M. A. Vínculo de trabalho & adoecimento docente: análise das licenças dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. **Educação em Revista** [online]. v. 38, e26976. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698-26976>>. Epub 21 Out 2022.

MOURA, J. da S.; RIBEIRO, J. C. de O. A.; CASTRO NETA, A. A. de; NUNES, C. P. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 01–17, 2019. DOI: 10.31496/rpd.v19i40.1242. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1212. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>.

ORDOÑEZ, S.; SALTOS, D. Intensificación del trabajo, estrés laboral, sus efectos en la salud docente de unidades educativas de la zona 8 del Guayas. **Revista Científica Mundo de La Investigación y El Conocimiento**, 2, 650–670, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26820/recimundo/2.esp.2018.650-670>. In Spanish.

PASQUIER, A.; BRÉJARD, V.; TAVANI, J-L.; LO MONACO, G.. La santé au travail des enseignant.e.s français.e.s du premier degré: étude des représentations sociales du métier et des liens avec l'anxiété et la dépression. **Éducation & formations**. Les enseignants: panorama, carrières et représentations du métier, 101, pp. 181-214., 2020. 10.48464/ef-101-08. hal-03097733

- PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade** [online]. São Paulo, v. 28, n. 1, 2019. p. 135-153. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180304>>.
- PEREIRA, C. R. Prática educativa na educação básica: desafios no contexto da pandemia COVID – 19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 01, pp. 79-93. Fevereiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contexto-da-pandemia>.
- PEREIRA, E. C. de C. S.; RAMOS, M. F. H. A saúde dos professores no contexto da pandemia da covid-19: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Ciências & Ideias** ISSN: 2176-1477, [S. l.], v. 14, 2023. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article>
- PINHO, P. DE S. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00325157, jan. 2021.
- RAMOS, D. K. et al. Professores na pandemia: fatores e condições associados à Síndrome de Burnout. **Pro-Posições**, v. 34, p. e20210100, 2023.
- REDÍN C. I.; ERRO-GARCÉS, A. Stress in teaching professionals across Europe. **International Journal of Educational Research**, Volume 103, 2020, 101623, ISSN 0883-0355, Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035519327090>)
- RÓDIO TREVISAN, K. R. et al. Revisão sistemática internacional sobre agravos à saúde mental de professores. **Avances en Psicología Latinoamericana**, n. 40(1), 2022. p. 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a>.
- SANTANA D. J. T.; BARBOSA, V.; MÁXIMO, T. A. Vida que segue em tempos de pandemia: a relação saúde e trabalho docente na Paraíba. **Revista Trabalho (En)Cena** 7:e022022, Palmas, December 2022. ISSN eletrônico: 2526-1487 DOI: 10.20873/2526-1487e022022 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/366533451>.
- SILVA, J. C. da et al. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 27 [e242262, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>>.
- SILVA, J. P. da; FISCHER, F. M. O perfil das publicações sobre condições de trabalho e saúde dos professores: um aporte para (re)pensar a literatura. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 4, p. e210070, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210070>
- SINGH, Y. K.; GAUTAM, D. N. S. "The Impact of Job Satisfaction on Teacher Mental Health: A Call to Action for Educational Policymakers" **Open Education Studies**, vol. 6, no. 1, 2024, pp. 20240008. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0008>
- SOUSA, F. S. et al. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da covid-19. **Revista Práxis**, Universidade Feevale (Feevale), 2021. Disponível em: <http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/index>
- SOUZA, K. R. de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2021, v. 19, e00309141. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>>.
- TROITINHO, M. C. R. et al. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da COVID-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, 2021, e00331162. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00331. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/W93PH7nPTTMtYpDDC3bZXTR/?format=pdf>

VOSS, D. M. S. Trabalho e Saúde Docente no Jogo Biopolítico das Reformas Educacionais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 18, n. 52, p. 358–377, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php>.

YANG, R., YOU, X., ZHANG, Y., LIAN, L., & FENG, W. Teachers' mental health becoming worse: The case of China. **International Journal of Educational Development**, Volume 70, 2019, 102077, ISSN 0738-0593. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102077>

b) DISSERTAÇÕES, TESES E LIVROS:

GUTERRES, R. de. **Professor sem estresse**: proposta de bem-estar na rede pública de ensino. 2021. 151 f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

HOLANDA, S. F. T. de. **Síndrome de burnout na atividade docente do ensino básico, técnico e tecnológico**. 2021. 94p. Dissertação (mestrado) - Faculdades EST. São Leopoldo, 2021.

LIMA, C. F. *et al.* (org.). **Seminários**: trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos a mudança [recurso eletrônico]. São Paulo: Fundacentro, 2023. E-book: 304 p.: il. E-book no formato pdf.

LORENZO, S. M. de. **Indicadores de ansiedade, burnout, depressão, satisfação no trabalho e qualidade de vida em professores da rede municipal**. 2020. 146 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual paulista (Unesp). Marília, 2020.

MAGALHÃES J. *et al.* (Orgs). **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. 1 recurso online (504 p; v.2): PDF. ISBN 978-65-88286-05-0

NUNES, C. P.; CARDOSO, B. L.C.; SOUSA E. C. Orgs). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2020. 216p. ISBN 978-65-87106-02-1

PRADO, C. O. de A. **Adoecimento escolar** – a saúde física e mental dos professores do ensino fundamental. 2021. 71f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, 2021.

PRADO, É. A. H. de. **Condições de trabalho nas escolas brasileiras da Educação Básica e Saúde dos Professores**: Educatel, 2016. Belo Horizonte, 2021. 77f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

REIMBERG, C. O.; SOUZA, D. M. de; SILVA, J. P. da; OLIVEIRA, J. A. (Orgs.) **Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil**: uma revisão para subsidiar as políticas públicas. Relatório Técnico - Relatório final do Eixo 2 (Bibliográfico) do Projeto: “Caminhos para a melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores na perspectiva das políticas públicas”. FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FIGUEIREDO DE SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO – FUNDACENTRO. SÃO PAULO, Maio de 2022.

SILVA, M. G. da. **O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor**. 2021. 119 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

SIMÕES, E. C. **Trabalho dos professores em estados e capitais do Brasil**: da exclusão à inclusão social, precarização e reflexos sobre a saúde. São Paulo, 2023. Tese (doutorado) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2023.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO MISTO PARA DISCENTE QUE CURSA O ÚLTIMO SEMESTRE DO CURSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Estamos realizando uma Pesquisa de Doutorado intitulada **A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**: um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Alice Melo. Esta Pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – CEP/UFMA, CAAE: 80722724.8.0000.5087, Aprovada por meio do Parecer Consubstanciado n. 7.174.148.

Você está sendo convidado/a a participar dessa Pesquisa como aluno/a do último semestre do Curso de Pedagogia e a sua participação é muito importante para a obtenção dos dados essenciais à compreensão e análise do objeto. **Solicitamos a gentileza de responder às questões (abertas e fechadas) que compõem os dois blocos deste Questionário, pelo que agradecemos.**

Objetivos do instrumento:

- Levantar dados sociodemográficos e informações acadêmicas, tendo em vista conhecer o perfil discente e sua relação com o curso;
- Conhecer as percepções discentes acerca do seu processo de formação e da inserção da saúde docente, contributos imprescindíveis à análise de documentos que norteiam e subsidiam o funcionamento do curso.

Bloco A – Questões sobre o perfil discente e informações acadêmicas

01. Gênero:

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro / Qual? _____
☐ Prefiro não dizer

02. Sexo atribuído no nascimento:

- ☐ Masculino
☐ Feminino

03. Idade:

- ☐ 18 anos ou menos
☐ 19-25 anos
☐ 26-29 anos
☐ 30-39 anos
☐ 40-49 anos
☐ 50-59 anos
☐ 60 anos ou mais

04. Exerce alguma atividade remunerada?

- ☐ Sim - Qual e tipo de vínculo: _____
☐ Não

05. Ano e semestre de ingresso no Curso de Pedagogia: _____

06. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Pedagógico do seu Curso?

☐

Sim

☐

Não

☐

Em parte

07. A Estrutura ou Matriz Curricular na qual você está sendo formado/a atendeu às suas expectativas?

☐

Sim

☐

Não - Quais mudanças proporia? _____

08. Durante o seu processo de formação, alguma disciplina, componente curricular ou atividade acadêmica (oficina, seminário etc) abordou sobre conteúdos relacionados à saúde docente?

☐

Sim - Qual disciplina, componente ou atividade? _____

☐

Não

09. Com base na sua experiência como aluno/a, qual é o *estado* em que se encontra o objeto saúde docente no âmbito do seu curso?

☐

Presente – o tema é abordado de forma clara em disciplina ou outro componente que integra a matriz curricular

☐

Esquecido – o tema nunca foi abordado e não faz parte de nenhuma disciplina ou outro componente curricular

☐

Invisibilizado – durante o processo de formação, o tema apareceu de forma tímida como objeto de alguma atividade acadêmica (oficina, seminário etc.)

Bloco B – Percepções acerca da saúde docente e sua inserção no currículo de formação

01. Na sua percepção como aluno/a, o que caracteriza e quais são as exigências relativas ao trabalho docente a ser realizado por um/a pedagogo/a na educação básica?

02. Você tem conhecimento de situações de adoecimento relatadas por algum/a professor/a em razão da sua atividade docente? Se sim, quais?

03. Você conhece os debates sobre a saúde docente? Se sim, qual a importância desses debates, na sua opinião?

04. Caso tenha sido incluído algum conteúdo sobre a saúde do/a professor/a no seu processo de formação, como ocorreu a abordagem e o que lhe chamou mais a atenção?

05. Se não foi abordado conteúdo sobre esse tema, seria importante a sua inclusão? Por que e de que forma?

06. Na sua percepção, conteúdos sobre a saúde docente contribuiriam para preparar os/as alunos/as acerca das situações que podem provocar adoecimento quando estiverem na prática? De que forma?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO MISTO PARA DOCENTE MEMBRO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Estamos realizando uma Pesquisa de Doutorado intitulada **A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**: um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Alice Melo. Esta Pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – CEP/UFMA, CAAE: 80722724.8.0000.5087, Aprovada por meio do Parecer Consubstanciado n. 7.174.148.

Você está sendo convidado/a a participar dessa Pesquisa como Docente do Curso de Pedagogia, membro do Núcleo Docente Estruturante, e a sua participação é muito importante para a obtenção dos dados essenciais à compreensão e análise do objeto. **Solicitamos a gentileza de responder às questões (abertas e fechadas) que compõem os dois blocos deste Questionário, pelo que agradecemos.**

Objetivo do instrumento:

- Levantar dados sociodemográficos docentes e informações acadêmicas, tendo em vista conhecer o perfil do/a professor/a e sua relação com o curso;
- Identificar as percepções dos/as professores/as sobre o curso e a inserção da saúde docente no processo formativo, como contributos à análise de documentos e entendimento do funcionamento do curso.

Bloco A – Questões sobre o perfil docente e informações acadêmicas

01. Gênero:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro / Qual? _____
- ☐ Prefiro não dizer

02. Sexo atribuído no nascimento:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

03. Idade:

- ☐ 25-29 anos
- ☐ 30-39 anos
- ☐ 40-49 anos
- ☐ 50-59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

04. Vínculo institucional

- ☐ Concurso
- ☐ Contrato (Prof. Substituto/a ou outro)

05. Formação:

- ☐ Graduação – Qual? _____
- ☐ Especialização

☐ Mestrado / Doutorado

06. Renda:

☐ Até 03 salários mínimos

☐ De 04 a 06 salários mínimos

☐ De 07 a 10 salários mínimos

☐ Acima de 10 salários mínimos

07. Possui mais de um emprego?

☐ Sim – Qual a área? _____

☐ Não

08. Tempo de trabalho como docente no Curso de Pedagogia (em anos):

☐ De 0 a 05 anos

☐ De 06 a 10 anos

☐ De 11 a 15 anos

☐ De 16 a 20 anos

☐ 21 anos ou mais

09. Carga horária de trabalho semanal no Curso

☐ 20 horas

☐ 40 horas

☐ Dedicação Exclusiva

10. Número de disciplinas e turmas pelas quais é responsável:

☐ Disciplinas (.....)

☐ Turmas (.....)

11. Há quanto tempo atua como membro do Núcleo Doc. Estruturante (NDE) do seu Curso?

☐ Menos de 1 ano

☐ De 2 a 4 anos

☐ Mais de 4 anos (.....)

12. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico do Curso?

☐ Sim

☐ Não

☐ Em parte

13. Você participou do processo de elaboração ou atualização do PPP/PPC do Curso?

☐ Sim

☐ Não

14. Durante o processo de formação dos/as discentes, alguma disciplina, componente curricular ou atividade acadêmica (oficina, seminário etc) abordou sobre conteúdos relacionados à saúde docente?

☐ Sim - Qual disciplina, componente ou atividade?

☐ Não

15. Com base na sua experiência como docente e membro do NDE, qual é o *estado* em que se encontra o objeto saúde docente no âmbito do curso?

☐ Presente – o tema é abordado de forma clara em disciplina ou outro componente que integra a matriz curricular

☐ Esquecido – o tema nunca foi abordado e não faz parte de nenhuma disciplina ou outro componente curricular

☐ Invisibilizado – durante o processo de formação, o tema apareceu de forma tímida como objeto de alguma atividade acadêmica (oficina, seminário etc.)

Bloco B – Percepções acerca do Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Pedagógico de Curso e da inserção de conteúdo sobre a saúde docente

01. Na sua opinião, o PPP/PPC, tal como se apresenta, atende às atuais demandas de formação do/a pedagogo/a? Se não, quais as mudanças que você proporia para o aperfeiçoamento desse documento?
02. Como tem sido a sua participação, como membro do NDE, no processo de avaliação/atualização do Projeto Político-Pedagógico do Curso e respectiva matriz curricular?
03. Você conhece os debates sobre a saúde docente? Se sim, qual a importância desses debates, na sua opinião?
04. Se o conteúdo sobre saúde docente foi ou é contemplado no âmbito da formação dos/as alunos/as, como ocorre a abordagem? Se não ocorre, seria importante essa abordagem e como deveria acontecer?
05. Na sua percepção, conteúdos sobre a saúde docente contribuiriam para preparar os/as alunos/as acerca das situações que podem provocar adoecimento quando estiverem na prática? De que forma?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO MISTO PARA COORDENADOR/A DO CURSO DE PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Estamos realizando uma Pesquisa de Doutorado intitulada **A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**: um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Alice Melo. Esta Pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – CEP/UFMA, CAAE: 80722724.8.0000.5087, Aprovada por meio do Parecer Consubstanciado n. 7.174.148.

Você está sendo convidado/a a participar dessa Pesquisa como Coordenador/a do Curso de Pedagogia e a sua participação é muito importante para a obtenção dos dados essenciais à compreensão e análise do objeto. **Solicitamos a gentileza de responder às questões (abertas e fechadas) que compõem os dois blocos deste Questionário, pelo que agradecemos.**

Objetivo do instrumento:

- Levantar dados sociodemográficos dos/as coordenadores/as e informações acadêmicas, tendo em vista conhecer o seu perfil e a relação com o curso;
- Identificar as percepções dos/as coordenadores/as sobre o curso e a inserção da saúde docente no processo formativo, como contributos à análise de documentos e entendimento do funcionamento do curso.

Bloco A – Questões sobre o perfil do/a coordenador/a e informações acadêmicas

01. Gênero:

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro / Qual? _____
☐ Prefiro não dizer

02. Sexo atribuído no nascimento:

- ☐ Masculino
☐ Feminino

03. Idade:

- ☐ 25-29 anos
☐ 30-39 anos
☐ 40-49 anos
☐ 50-59 anos
☐ 60 anos ou mais

04. Vínculo institucional

- ☐ Concurso
☐ Contrato (Prof. Substituto/a ou outro)

05. Formação:

- ☐ Graduação – Qual? _____
☐ Especialização
☐ Mestrado / Doutorado

06. Renda:

- ☐ Até 03 salários mínimos
☐ De 04 a 06 salários mínimos
☐ De 07 a 10 salários mínimos
☐ Acima de 10 salários mínimos

07. Possui mais de um emprego?

- ☐ Sim – Qual a área? _____
☐ Não

08. Tempo de trabalho como docente no Curso de Pedagogia (em anos):

- ☐ De 0 a 05 anos
☐ De 06 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ 21 anos ou mais

09. Carga horária de trabalho semanal no Curso

- ☐ 20 horas
☐ 40 horas
☐ Dedicação Exclusiva

10. Há quanto tempo atua como Coordenador/a do Curso?

- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 2 a 4 anos
☐ 5 ou mais anos (.....)

11. Atualmente, acumula disciplinas com a Coordenação do Curso?

- ☐ Não
☐ Sim, com (.....) disciplinas

12. Carga horária de trabalho semanal destinada à Coordenação?

- ☐ De 10 a 20 horas
☐ De 21 a 30 horas
☐ De 31 a 40 horas
☐ DE (Dedicação Exclusiva)

13. Você participou do processo de elaboração ou atualização do PPP/PPC do Curso?

- ☐ Sim – De que forma? _____
☐ Não

14. Quando ocorreu a última atualização do PPP/PPC?

- ☐ Há menos de 1 ano
☐ Entre 2 e 5 anos
☐ Entre 6 e 15 anos
☐ 16 anos ou mais (.....)

15. Com base na sua experiência como Coordenador/a do Curso, qual é o *estado* em que se encontra o objeto saúde docente no âmbito do curso?

- ☐ Presente – o tema é abordado de forma clara em disciplina ou outro componente que integra a matriz curricular
☐ Esquecido – o tema nunca foi abordado e não faz parte de nenhuma disciplina ou outro componente curricular
☐ Invisibilizado – durante o processo de formação, o tema apareceu de forma tímida como objeto de alguma atividade acadêmica (oficina, seminário etc.)

Bloco B – Percepções acerca do Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Pedagógico de Curso e da inserção de conteúdo sobre a saúde docente

01. Na sua opinião, o PPP/PPC, tal como se apresenta, atende às atuais demandas de formação do/a pedagogo/a? Se não, quais as mudanças que você proporia para o aperfeiçoamento desse documento?
02. Como tem sido a sua participação, como coordenador/a, no processo de avaliação/atualização do Projeto Político-Pedagógico do Curso e respectiva matriz curricular?
03. Você conhece os debates sobre a saúde docente? Se sim, qual a importância desses debates, na sua opinião?
04. Se o conteúdo sobre saúde docente foi ou é contemplado no âmbito da formação dos/as alunos/as, como ocorre a abordagem e em qual componente? Se não ocorre, seria importante essa abordagem e como deveria acontecer?
05. Na sua percepção, conteúdos sobre a saúde docente contribuiriam para preparar os/as alunos/as acerca das situações que podem provocar adoecimento quando estiverem na prática? De que forma?

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DISCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Caro/a Discente:

Estamos realizando uma Pesquisa de Doutorado intitulada **A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**: um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?, que tem como objetivo geral: Analisar o estado em que se encontra o conteúdo saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, tendo em vista compreender sua importância e necessidade no processo formativo e suas contribuições ao enfrentamento de situações relativas vivenciadas no contexto da prática docente. A Pesquisa conta com a orientação da Profa. Dra. Maria Alice Melo.

Você está sendo convidado/a a participar dessa Pesquisa como aluno/a do último semestre do Curso de Pedagogia e a sua participação é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, tais como, medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, serão asseguradas todas as condições para que não ocorram, sendo a coleta de dados feita em espaços seguros. Para a coleta dos dados por meio virtual será utilizada a ferramenta *Google Forms* e o presente Termo estará disponível na página inicial, podendo haver, porém, algum risco inerente a qualquer acesso à internet, todavia, asseguramos que informações não fornecidas por você, bem como o seu IP, não serão de forma alguma acessados pela pesquisadora. Excepcionalmente, caso seja necessária a coleta dos dados presencialmente, esta será feita dentro da universidade *lôcus* da pesquisa, em espaço físico seguro.

Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre as discussões envolvendo a saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, saber que sua contribuição foi

significativa para a compreensão acerca desse processo, com possíveis reflexos ao seu aprimoramento.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite, gostaríamos que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de um questionário misto contendo questões abertas e fechadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, rubricada nas primeiras páginas e assinada no final por ambas as partes, em que consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos por meio do fone (98) 999649090 ou do e-mail mjs.andrade@discente.ufma.br – Maria José Silva Andrade, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA - Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente. Para uso das informações e dados que poderei fornecer, autorizo o acesso às respostas do que a pesquisadora necessitar relativo aos objetivos da pesquisa. Estou ciente que me será garantido total sigilo que preserve a minha privacidade pessoal, como sujeito da pesquisa, e dos dados confidenciais que forem fornecidos à pesquisadora, sendo-me assegurado total anonimato, bem como a preservação de todos os meus direitos, conforme a Resolução n. 510/2016 e a Lei nº 13.709/2018 – LGPD.

Local e data _____

Pesquisadora Responsável

Participante

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Caro/a Professor/a:

Estamos realizando uma Pesquisa de Doutorado intitulada **A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**: um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?, que tem como objetivo geral: Analisar o estado em que se encontra o conteúdo saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, tendo em vista compreender sua importância e necessidade no processo formativo e suas contribuições ao enfrentamento de situações relativas vivenciadas no contexto da prática docente. A Pesquisa conta com a orientação da Profa. Dra. Maria Alice Melo.

Você está sendo convidado/a a participar dessa Pesquisa como Docente membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia e a sua participação é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, tais como, medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou cancelar a sua participação na pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, serão asseguradas todas as condições para que não ocorram, sendo a coleta de dados feita em espaços seguros. Para a coleta dos dados por meio virtual será utilizada a ferramenta *Google Forms* e o presente Termo estará disponível na página inicial, podendo haver, porém, algum risco inerente a qualquer acesso à internet, todavia, asseguramos que informações não fornecidas por você, bem como o seu IP, não serão de forma alguma acessados pela pesquisadora. Excepcionalmente, caso seja necessária a coleta dos dados presencialmente, esta será feita dentro da universidade *lôcus* da pesquisa, em espaço físico seguro.

Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre as discussões envolvendo a saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, saber que sua contribuição foi

significativa para a compreensão acerca desse processo, com possíveis reflexos ao seu aprimoramento.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite, gostaríamos que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de um questionário misto contendo questões abertas e fechadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, rubricada nas primeiras páginas e assinada no final por ambas as partes, em que consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos por meio do fone (98) 999649090 ou do e-mail mjs.andrade@discente.ufma.br – Maria José Silva Andrade, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA - Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente. Para uso das informações e dados que poderei fornecer, autorizo o acesso às respostas do que a pesquisadora necessitar relativo aos objetivos da pesquisa. Estou ciente que me será garantido total sigilo que preserve a minha privacidade pessoal, como sujeito da pesquisa, e dos dados confidenciais que forem fornecidos à pesquisadora, sendo-me assegurado total anonimato, bem como a preservação de todos os meus direitos, conforme a Resolução n. 510/2016 e a Lei nº 13.709/2018 – LGPD.

Local e data _____

Pesquisadora Responsável

Participante

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADOR/A DE CURSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Caro/a Coordenador/a do Curso de Pedagogia:

Estamos realizando uma Pesquisa de Doutorado intitulada **A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**: um conteúdo presente, esquecido ou invisibilizado?, que tem como objetivo geral: Analisar o estado em que se encontra o conteúdo saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, tendo em vista compreender sua importância e necessidade no processo formativo e suas contribuições ao enfrentamento de situações relativas vivenciadas no contexto da prática docente. A Pesquisa conta com a orientação da Profa. Dra. Maria Alice Melo.

Você está sendo convidado/a a participar dessa Pesquisa como Coordenador/a do Curso de Pedagogia e a sua participação é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, tais como, medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, serão asseguradas todas as condições para que não ocorram, sendo a coleta de dados feita em espaços seguros. Para a coleta dos dados por meio virtual será utilizada a ferramenta *Google Forms* e o presente Termo estará disponível na página inicial, podendo haver, porém, algum risco inerente a qualquer acesso à internet, todavia, asseguramos que informações não fornecidas por você, bem como o seu IP, não serão de forma alguma acessados pela pesquisadora. Excepcionalmente, caso seja necessária a coleta dos dados presencialmente, esta será feita dentro da universidade *lôcus* da pesquisa, em espaço físico seguro.

Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre as discussões envolvendo a saúde docente no âmbito das políticas curriculares de formação de professores/as, saber que sua contribuição foi

significativa para a compreensão acerca desse processo, com possíveis reflexos ao seu aprimoramento.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite, gostaríamos que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de um questionário misto contendo questões abertas e fechadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, rubricada nas primeiras páginas e assinada no final por ambas as partes, em que consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos por meio do fone (98) 999649090 ou do e-mail mjs.andrade@discente.ufma.br – Maria José Silva Andrade, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA - Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente. Para uso das informações e dados que poderei fornecer, autorizo o acesso às respostas do que a pesquisadora necessitar relativo aos objetivos da pesquisa. Estou ciente que me será garantido total sigilo que preserve a minha privacidade pessoal, como sujeito da pesquisa, e dos dados confidenciais que forem fornecidos à pesquisadora, sendo-me assegurado total anonimato, bem como a preservação de todos os meus direitos, conforme a Resolução n. 510/2016 e a Lei nº 13.709/2018 – LGPD.

Local e data _____

Pesquisadora Responsável

Participante