

Materialidade e trabalho docente: uma análise dialética entre a formação continuada e o adoecimento

Data de submissão: 11/02/2025

Data de publicação: 20/10/2025

Diego Lacerda de Sousa¹
Universidade Estadual de Goiás
Inhumas, Goiás, Brasil

Renato Barros de Almeida²
Universidade Estadual de Goiás
Inhumas, Goiás, Brasil

Rodrigo Roncato Marques Anes³
Universidade Estadual de Goiás
Inhumas, Goiás, Brasil

Resumo: O presente texto de revisão teórica analisa as condições de trabalho docente a partir do materialismo histórico-dialético, desvelando as contradições estruturais que atravessam a formação continuada e colaboram para o adoecimento dos professores. A investigação problematiza como a lógica neoliberal e a mercantilização da educação degradam o trabalho docente, intensificando sua precarização e alienação. A análise crítica a fragmentação e o caráter instrumental das políticas de formação, apontando seu papel na reprodução das dinâmicas de exploração e subordinação. Defende-se a necessidade de resgatar o potencial emancipador do trabalho docente por meio de uma formação continuada que priorize a epistemologia da práxis e a autonomia pedagógica. O estudo reforça a urgência de políticas públicas comprometidas com a superação das condições de exploração, a valorização da saúde dos trabalhadores da educação e a centralidade da educação na transformação social. Por fim, oferece reflexões e propostas contra-hegemônicas que buscam romper com as limitações impostas pelo modelo hegemônico, reafirmando o papel revolucionário do trabalho docente no enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Formação Continuada. Adoecimento Docente.

Materiality and teaching work: a dialectical analysis between continuing education and illness

Abstract: This theoretical review analyzes the working conditions of teachers through the lens of historical-dialectical materialism, revealing the structural contradictions that traverse continuing education and contribute to teachers' illness. The investigation questions how neoliberal logic and the commodification of education degrade teaching work, intensifying its precariousness and alienation. It critically analyzes the fragmentation and

1 Mestrando em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas-Go (PPGE). Bolsista de Recursos Próprios da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: traineediego@gmail.com

2 Doutor em Educação, Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas-Go (PPGE). E-mail: renato.almeida@ueg.br

3 Doutor em Educação, Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas-Go (PPGE). E-mail: rodrigo.anes@ueg.br

instrumental nature of training policies, highlighting their role in reproducing dynamics of exploitation and subordination. The study argues for the need to reclaim the emancipatory potential of teaching work through continuing education that prioritizes the epistemology of praxis and pedagogical autonomy. It emphasizes the urgency of public policies committed to overcoming conditions of exploitation, valuing the health of education workers, and positioning education at the center of social transformation. Finally, it offers counter-hegemonic reflections and proposals that seek to break with the limitations imposed by the hegemonic model, reaffirming the revolutionary role of teaching work in confronting social inequalities.

Keywords: Teaching Work. Continuing Education. Teacher Illness.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente, enquanto atividade central para o desenvolvimento humano e social, tem enfrentado transformações significativas sob a lógica do capitalismo contemporâneo. A intensificação das tarefas, a precarização das condições laborais e a alienação no exercício da profissão emergem como desafios estruturais que afetam a saúde física e mental dos professores. Este artigo, fundamentado no método materialista histórico-dialético de Marx, busca compreender as contradições inerentes ao trabalho docente, articulando-as com a formação continuada e o adoecimento desses profissionais.

A escolha do tema é justificada pela relevância crescente dos debates em torno das condições de trabalho dos docentes, sobretudo num contexto marcado pela mercantilização da educação e pela desvalorização da função social do ensino. O problema de pesquisa que norteia este estudo está relacionado aos impactos da formação continuada no adoecimento docente, investigando como essa prática, em muitos casos impulsionados por políticas educacionais externas para a conformidade com a lógica neoliberal, pode contribuir para a intensificação do sofrimento no ambiente de trabalho. O interesse central reside em compreender como as relações de poder, a alienação e a lógica neoliberal moldam o trabalho docente, contribuindo para sua precarização e desumanização. Essa abordagem permite aprofundar o entendimento das contradições entre a formação continuada frequentemente direcionada por interesses mercadológicos e o potencial emancipador da educação, além de reflexão sobre seus impactos na saúde mental e no bem-estar dos professores.

Considerando as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX e que ainda reverberam nos dias atuais, este artigo de revisão teórica, fundamentado no pensamento histórico-dialético, busca compreender como o processo de investimento e valorização do conhecimento pelo capital, enquanto elemento central da reestruturação produtiva, impacta diretamente a formação continuada de professores, interferindo nas condições de trabalho docente. Sob a lógica da mercantilização e das reformas guiadas por princípios neoliberais, a formação continuada é muitas vezes moldada por interesses empresariais que priorizam a eficiência e a

competitividade em detrimento do bem-estar e da autonomia pedagógica. Essa dinâmica intensifica a sobrecarga laboral, fragmenta o processo formativo e contribui para o ensino docente, ao fortalecer um modelo de trabalho alienado e precarizado, desconectado de uma perspectiva emancipadora e crítica que valoriza a saúde e a práxis dos professores.

2. METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico e cunho bibliográfico, fundamentada no materialismo histórico-dialético, conforme explicitado no resumo e na introdução. Essa abordagem, enraizada no pensamento marxista, possibilita compreender como a lógica capitalista influencia e precariza o trabalho educacional, alienando os professores. A articulação entre elementos históricos e sociais permite uma análise aprofundada das contradições que alicerçam o adoecimento docente, destacando a relevância das condições materiais de existência na construção das relações de trabalho e poder na educação.

Essa perspectiva dialética foca na totalidade das relações sociais e no movimento das contradições, investigando a formação continuada enquanto um processo condicionado pelas dinâmicas neoliberais e pela mercantilização da educação. A revisão teórica sustenta-se em autores como Marx, Lukács e Antunes, proporcionando um arcabouço crítico para problematizar a alienação, a precarização e o ensino docente, além de propor alternativas contra-hegemônicas com base na epistemologia da práxis.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 O trabalho docente e a totalidade marxista: contradições entre formação e exploração

O trabalho docente, historicamente reconhecido por sua função social, passou por profundas transformações nas últimas décadas. Entre os principais desafios enfrentados, destacam-se a intensificação das tarefas, a precarização das condições laborais e a crescente pressão por resultados, fatores que contribuem significativamente para o adoecimento dos professores. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, propomos analisar como as mudanças no mundo do trabalho impactam o exercício da docência, afetando não apenas sua dimensão objetiva, mas também sua subjetividade. Para isso, tomamos como ponto de partida o conceito marxista de trabalho, entendido como elemento fundante e princípio essencial na definição da essência humana.

Compreender o trabalho em sua dimensão ontológica é investigar profundamente os fundamentos que constituem a essência do ser humano. Nesse contexto, é essencial considerar o

trabalho como um elemento educativo, que preserva a capacidade humana de aprender, mesmo sob as condições impostas pelo sistema em que vivemos atualmente.

O método do materialismo histórico-dialético, por ser uma perspectiva histórica, permite compreender o trabalho em sua forma originária, destacando sua dimensão fundante, que nos distingue dos demais seres vivos. Nesse sentido, Marx (2013) enfatiza que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, representando um elemento essencial na constituição do ser social.

A história da humanidade é, em grande medida, a história do trabalho. Como afirma Lukács (1978), o trabalho, ao se desenvolver, chama à vida produtos sociais cada vez mais complexos. Essa dinâmica histórica demonstra que o trabalho não é uma atividade estática, mas um processo em constante transformação, moldado pelas condições sociais e tecnológicas de cada época. Assim, o trabalho é tanto produto quanto produtor da história.

Desvelar a grandeza do trabalho como característica fundamental do ser social exige compreender suas contradições, essencial para captar a complexidade das transformações no mundo do trabalho. Para abordar o trabalho docente, é necessário percorrer as estruturas que moldaram o trabalho sob o modo capitalista, marcadas por um sistema que proletariza, precariza e intensifica as condições laborais, muitas vezes desconsiderando sua dimensão humana. Nesse contexto, torna-se necessário manter o trabalho como princípio essencialmente humano, resgatando sua função formativa e emancipadora.

Ao compreender o trabalho como fundamento da existência humana, ampliamos nossa análise sobre as diversas formas de labor presentes na sociedade. Através do trabalho, o ser humano se desenvolve e toma consciência das contradições entre suas necessidades básicas e as imposições do trabalho alienado. Nesse contexto, a conscientização do trabalho, especialmente em um sistema capitalista, emerge como um ato de libertação que envolve todas as dimensões da vida humana. Como aponta Lukács (1978), a história do trabalho revela uma trajetória de transformação do ser humano, que busca superar sua condição natural e construir uma existência autêntica.

Marx (2013), em sua análise crítica do capitalismo, introduz a categoria da totalidade, permitindo-nos compreender o trabalho não como um fenômeno isolado, mas como elemento fundante do ser social. Ao analisar o trabalho docente, por exemplo, essa perspectiva revela a complexidade das relações envolvidas, indo além da sala de aula. A totalidade, segundo Lukács (1978), é fundamental para compreender as categorias que utilizamos, para interpretarmos o fenômeno da alienação, que está inserido em uma teia de relações sociais, históricas e estruturais. A alienação do trabalho, portanto, não se limita ao processo produtivo, mas se conecta a questões mais amplas como a estrutura do sistema educacional e as relações de poder. Ao adotar a totalidade como categoria, é possível realizar uma análise profunda da alienação, evidenciando suas interconexões com as diversas dimensões da vida social. Essa perspectiva nos permite compreender que a alienação é um fenômeno histórico e social, e não apenas uma característica individual do trabalhador.

A alienação, na perspectiva marxista, é um fenômeno social que afeta profundamente as relações humanas, manifestando-se de maneira acentuada no trabalho docente. Ao alienar o trabalhador do produto de seu trabalho e do próprio processo produtivo, o capitalismo cria um mundo social fragmentado e desigual. No contexto da docência, essa alienação se expressa na dissociação entre o professor e o significado de sua prática educativa, muitas vezes reduzida a métricas e resultados determinados por demandas externas, como políticas educacionais padronizadas ou avaliações de desempenho.

O professor, transformado em executor de tarefas pré-definidas, frequentemente perde a conexão com a dimensão criativa e formativa de seu trabalho, que deveria estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano e social. Essa desconexão aprofunda a fragmentação do processo educativo, desumanizando tanto o docente quanto os estudantes, que passam a ser tratados como meros números ou metas a serem alcançadas.

Além disso, a precarização das condições de trabalho intensifica essa alienação. Jornadas extensas, salários insuficientes e a falta de autonomia pedagógica são elementos que não apenas dificultam a prática docente, mas também reforçam o sentimento de estranhamento em relação à profissão. Dessa forma, o trabalho docente, ao mesmo tempo em que carrega o potencial de ser uma atividade emancipadora, se vê reduzido a uma prática marcada por pressões estruturais que desconsideram sua essência humana.

Por isso, compreender a alienação no trabalho docente exige uma análise das relações de poder e das estruturas sociais que configuram o sistema educacional. A categoria da totalidade, como propõe Lukács (1978), permite articular as dimensões objetiva e subjetiva da alienação, revelando como as condições estruturais do trabalho impactam a subjetividade dos professores e, conseqüentemente, o processo educativo. Reconhecer e enfrentar essas contradições é essencial para resgatar o caráter formativo e emancipador do trabalho docente, devolvendo a ele sua dimensão humana.

De acordo com Antunes (2018), as transformações no mundo do trabalho e a lógica de integração aos modelos Toyotista e Fordista culminaram na padronização dos modos de pensar, agir e produzir em benefício do capital, gerando um processo de alienação do ser social. Esses modelos de organização do trabalho atribuíram funções fragmentadas e repetitivas aos trabalhadores, limitando sua atuação a etapas específicas do processo produtivo. Ainda que o modelo Toyotista tenha exigido maior versatilidade e formação técnica, o controle sobre a totalidade do processo permaneceu restrito aos níveis gerenciais, aprofundando a alienação e a subordinação do trabalho ao capital.

Com a crise econômica estrutural, os modelos Fordista e Toyotista começaram a se desestruturar, dando lugar a uma nova forma de organização do capital e impulsionando o processo de globalização. A globalização, por sua vez, caracteriza-se pela internacionalização do capital e pela intensificação de reformas voltadas à redução do aparelho estatal, promovendo

a disseminação dos preços neoliberais. Isso incluiu a retração do papel do Estado, cortes nos investimentos nos setores públicos e a implementação de extensos processos de privatização.

Destaca-se a consolidação do neoliberalismo no Brasil durante os anos de 1990 marcando o início de um profundo processo de reestruturação produtiva, alinhado às dinâmicas impostas pela nova divisão internacional do trabalho. Esse movimento não apenas intensificou a flexibilização das relações laborais e a expansão da informalidade, como também agravou de maneira significativa a precarização das condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora. Conforme afirma Antunes (2018, p. 155),

em sua lógica destrutiva, o capital não reconhece nenhuma barreira para a precarização do trabalho. A exploração sem limites da força de trabalho é em si expressão das contradições estruturais de dada forma de sociabilidade, que, ao mesmo tempo que não pode prescindir do trabalho vivo para sua reprodução, necessita explorá-lo ao extremo, impondo-lhe o sentido mais profundo de sua mercantilização: a abreviação de seu tempo de uso como resultado do aprofundamento, pelo adoecimento, de sua característica de mercadoria de alta descartabilidade.

Essas mudanças interferiram na educação, pois a partir dela forma-se a classe trabalhadora. As diretrizes curriculares da educação brasileira foram moldadas por políticas neoliberais. Essa tendência, que se intensificou ao longo das últimas décadas, não se restringe à educação, mas permeia a cultura, a política e, sobretudo, a economia.

Embora pregue a descentralização, o Estado atua de forma centralizada na regulação das políticas educacionais, especialmente na formação de professores. As novas diretrizes curriculares, o deslocamento da formação docente das universidades e o incentivo a modalidades de ensino flexíveis, alinhadas a interesses internacionais, demonstram essa contradição. A avaliação externa, com foco em competências padronizadas, reforça esse controle estatal.

A lógica gerencialista, alinhada a políticas internacionais neoliberais, completa o ciclo de controle estatal sobre a educação. A avaliação externa, a padronização do currículo e a regulação do trabalho docente são ferramentas para garantir a eficiência e a prestação de contas, moldando as identidades docentes de acordo com os interesses do mercado.

O neoliberalismo na educação é mais do que uma política educacional em si, configura-se como um intrincado mecanismo de regulação estatal. A primazia da economia na organização da sociedade, como bem aponta Harvey (2008), permeia todos os aspectos da vida social, inclusive a educação. Desse modo, as políticas educacionais neoliberais moldam-se a partir de uma lógica econômica que busca a eficiência, a competitividade e a padronização, submetendo a educação a interesses mais amplos do mercado.

Ao transformar a educação em mercadoria, o sistema educacional prioriza o valor de troca em detrimento do valor de uso, submetendo o conhecimento a uma lógica de mercado que visa o lucro máximo. Essa mercantilização desvaloriza o trabalho docente, precariza as condi-

ções de ensino e aprendizagem e restringe o acesso à educação de qualidade para as camadas mais populares. Como consequência, a formação humana é comprometida, e a sociedade como um todo sofre as consequências dessa visão utilitarista e imediatista da educação.

No contexto da reestruturação do capital, marcada pelas crises dos anos 90, as reformas educacionais ganharam um novo significado. A educação, submetida às demandas do mercado, passou a ser vista como um investimento para a formação de uma força de trabalho mais qualificada e flexível, capaz de atender às necessidades do capital em constante transformação.

Um marco citado por Oliveira (2004), destaca que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, marcou um ponto de inflexão nas políticas educacionais globais. Diante das desigualdades sociais crescentes, a conferência propôs uma nova direção para os países em desenvolvimento: a educação como ferramenta para promover a equidade social. No entanto, a concretização desse objetivo exigiu que esses países desenvolvessem estratégias inovadoras para expandir a educação básica e atender às necessidades de suas populações, muitas vezes carentes e dispersas.

Sob o pretexto de organizar e controlar o sistema educacional, as reformas impõem uma padronização dos processos, impactando diretamente o trabalho docente. A gestão escolar, centralizada no planejamento e descentralizada na execução, busca otimizar recursos e envolver a comunidade. A equidade é perseguida por meio de um financiamento mínimo, mas a expansão acelerada da educação sobrecarrega os professores, exigindo maior responsabilização e flexibilidade, o que resulta em uma reestruturação significativa do trabalho pedagógico.

O conceito de proletariado, desenvolvido por Marx (2013), refere-se aos trabalhadores que, privados dos meios de produção, vendem sua força de trabalho para sobreviver. A alienação e a submissão ao capital caracterizam essa classe. Braverman (1987), ao analisar a proletarianização, demonstra como o capitalismo, ao introduzir novas tecnologias e organizar o trabalho de forma mais eficiente, amplia a base do proletariado, submetendo cada vez mais trabalhadores às mesmas condições de exploração.

A proletarianização, ao transformar o trabalhador em uma mercadoria, contradiz a função social do docente, que é a de promover a humanização e a emancipação. A visão econômica do trabalho docente, que o reduz a um mero produtor de mão de obra qualificada, desconsidera a complexidade do processo educativo e os valores intrínsecos à formação humana. O docente não será visto como o processo de humanização no processo de ensino-aprendizagem, mas visto como valor econômico, que reproduz o capital. A intensificação da alienação e a precarização do trabalho coincidem com uma crescente demanda por maior qualificação e escolaridade. O trabalho docente está nesse impasse, onde a exploração e a exigência por mais qualificação coexistem de forma tensa.

Concluimos, portanto, que o trabalho docente é profundamente atravessado por manifestações contraditórias, cuja compreensão dos limites, possibilidades e impactos se revela essencial para a promoção da consciência crítica e para a construção de ações que fortalecem a

organização e a luta por melhores condições de trabalho. Inserido em uma totalidade objetiva marcada pela lógica do capitalismo, o trabalho docente reflete um processo de humanização e reprodução histórica que exige, para além da conscientização, o rompimento com a reificação e a superação de projetos que reforçam ou se contrapõem a essas dinâmicas.

3.2 A dialética do trabalho e da doença: uma análise do adoecimento docente

O trabalho docente tem sido profundamente impactado pelas transformações econômicas e sociais que marcam o mundo contemporâneo. Sob o modo de produção capitalista, a educação é cada vez mais instrumentalizada, subordinando-se às exigências do mercado e às políticas neoliberais. Nesse cenário, os educadores enfrentam desafios complexos e contraditórios, sendo constantemente pressionados a se adaptar a novas tecnologias, metodologias e exigências curriculares. Como observa Esteve (1999), trata-se de um processo em que os educadores são perseguidos pela evolução de uma sociedade que impõe profundas mudanças em sua profissão.

A busca por resultados imediatos e a valorização da competitividade individual, características marcantes do capitalismo, exige que os professores desempenhem um papel cada vez mais complexo, que vai além de suas funções tradicionais. De acordo com Antunes (2018), chama a atenção para o processo de individualização e isolamento como uma intervenção do capital sobre o trabalho, o que enfraquece a manifestação de classe contra a hegemonia dominante. Ambientes marcados por essa lógica da individualização tendem a desmobilizar a coletividade, tornando-se propícios ao adoecimento.

O conceito de saúde, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946), engloba um estado de completo bem-estar físico, mental e social, indo além da mera ausência de doenças. Essa perspectiva integral demonstra como fatores sociais, econômicos e ambientais impactam diretamente na saúde das pessoas. Bermann (2000) nos lembra que a saúde é um conceito complexo, que não pode ser compreendido de forma isolada. As doenças, longe de serem entidades biológicas neutras, são influenciadas por uma série de fatores sociais, históricos e culturais. A classe social, a urbanização, a família e o trabalho são apenas alguns dos elementos que moldam a experiência da saúde e da doença, revelando a importância de considerarmos o contexto social e econômico na análise desses fenômenos. Assim, o modo de produção capitalista não apenas impacta a saúde física e mental das pessoas, mas também influencia a forma como elas percebem e valorizam a saúde.

Bermann (2000) nos convida a enxergar a saúde e a doença não como estados fixos, mas como um contínuo em constante interação com o meio ambiente, portanto dialético. A noção de normalidade, segundo a autora, não se baseia em padrões estáticos, mas na capacidade do indivíduo de se adaptar às constantes mudanças do seu entorno. A doença, por sua vez, surge quando essa capacidade de adaptação é superada, resultando em um desequilíbrio que se manifesta através de desconfortos e sofrimentos. É importante ressaltar que a transição entre a saúde e a doença não ocorre de forma abrupta, mas sim de maneira gradual, com a acumulação de

pequenas alterações que, em determinado momento, desencadeiam uma mudança qualitativa. Essa perspectiva dialética nos auxilia a compreender como fatores como o estresse no trabalho podem levar a condições patológicas, como a depressão, através da acumulação gradual de “preliminares da doença”.

Esteve (1999) apresenta uma análise significativa no intuito de compreender a complexidade que caracteriza o trabalho do professor, identificando o que denomina como mal-estar docente. Segundo o autor, essa condição resulta da interação entre fatores primários e secundários. Os fatores primários estão diretamente relacionados à atuação do professor em sala de aula, envolvendo sentimentos e emoções negativas. Já os fatores secundários referem-se às condições ambientais e institucionais, que, embora atuem de forma indireta, exercem um impacto significativo sobre a motivação e o bem-estar do docente em sua prática profissional.

Neste contexto, Esteve (1999) destaca a intensa dinâmica que caracteriza a profissão docente, comparando-a a uma perseguição. A rápida evolução tecnológica, a crescente diversidade cultural e as novas demandas do mercado de trabalho são apenas alguns exemplos das mudanças que a sociedade impõe à educação. Essa constante necessidade de adaptação exige dos professores uma flexibilidade e uma capacidade de aprendizagem contínuas, que podem gerar um sentimento de sobrecarga e insegurança. A falta de tempo e recursos adequados para acompanhar essas mudanças, aliada a outros desafios da profissão, como o aumento das expectativas em relação ao desempenho dos alunos, contribui para o mal-estar docente.

Compreender o mal-estar docente requer uma análise que ultrapasse as explicações de ordem individual ou psicopatológica e considere os condicionantes históricos, sociais e políticos que estruturam o trabalho na sociedade capitalista. É fundamental reconhecer que os sofrimentos vivenciados pelos educadores não decorrem apenas de fragilidades pessoais, mas estão profundamente enraizados nas condições concretas de trabalho às quais estão submetidos. Essa perspectiva amplia o olhar sobre os processos de adoecimento e permite evidenciar que os impactos do modo de produção vigente incidem não apenas sobre a docência, mas sobre a classe trabalhadora como um todo.

Segundo Coddó (2006), a denominada “Síndrome da Desistência” expressa o sofrimento do trabalhador inserido nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista, caracterizado por um descompasso entre as possibilidades de realização profissional e os limites estruturais impostos pela lógica da mercantilização do trabalho. Tal condição não se restringe a fatores materiais como baixos salários, precarização, sobrecarga e insegurança, mas envolve também um esgotamento emocional decorrente da frustração diante da impossibilidade de concretizar plenamente a atividade laboral. No caso do trabalho docente, essa dinâmica contribui para o distanciamento afetivo em relação à prática pedagógica, gerando impactos significativos na saúde mental dos profissionais e na qualidade do ensino. Nessa perspectiva, Esteve (1999) corrobora ao apontar que a intensificação do trabalho docente, impulsionada por exigências

crescentes e indicadores externos de desempenho, acentua o desgaste físico e psicológico da categoria, evidenciando os efeitos perversos da racionalidade gerencial sobre a educação.

Quando se aborda o tema da desistência no trabalho docente, é necessário compreendê-la não apenas como o abandono formal da profissão, mas como um processo mais amplo e complexo, que envolve tanto aspectos subjetivos quanto materiais. Para alguns profissionais, essa desistência manifesta-se na perda de sentido em relação à prática educativa ou na recusa em continuar submetido a condições laborais insustentáveis. Para outros, como aponta Coddó (2006), o cansaço e o desânimo tornam-se crônicos, embora não resultem, necessariamente, no desligamento da carreira, levando muitos a permanecerem por compromisso afetivo com os estudantes ou por uma esperança residual de transformação. Esse quadro, marcado por uma permanência física acompanhada de um distanciamento subjetivo, revela um sofrimento psíquico muitas vezes silencioso, mas profundamente enraizado nas condições concretas de trabalho.

Nesse sentido, como destacam Nascimento e Seixas (2020), a psicologia tem evidenciado os impactos do contexto laboral sobre a saúde mental, enfatizando como os fatores estruturais interferem diretamente na qualidade de vida dos trabalhadores. Codo (2006) reforça essa análise ao apontar que o adoecimento psicológico decorrente das relações de trabalho exige investigações que revelem os elementos patogênicos presentes nas atividades profissionais. A docência, nesse cenário, emerge como uma das ocupações mais afetadas, configurando um campo emblemático de tensão entre permanência e sofrimento, o que torna urgente a reflexão crítica sobre suas condições de exercício.

Dando continuidade à análise do sofrimento psíquico no exercício da docência, destaca-se a incidência crescente da Síndrome de Burnout como expressão máxima do esgotamento emocional provocado pelas condições adversas de trabalho. Conforme aponta Codo (2016), o adoecimento docente não pode ser compreendido isoladamente, uma vez que resulta da sobreposição de múltiplas exigências, como a dupla jornada especialmente entre as mulheres e o acúmulo de tarefas pedagógicas realizadas fora da sala de aula, tais como planejamento, elaboração de relatórios, participação em projetos e atividades extracurriculares. Somam-se a isso os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como situações de violência, ameaças e vulnerabilidade social, que intensificam o desgaste emocional. As autoras identificam a Síndrome de Burnout como uma das principais manifestações desse adoecimento, caracterizada por exaustão extrema, despersonalização e redução da realização profissional, comprometendo seriamente a saúde mental e a permanência dos docentes na profissão.

Kuenzer e Caldas (2009) apontam para a confusão, o desânimo e a insatisfação dos professores em relação à sua função. A perda do sentido do papel social docente, aliada a condições de trabalho precárias, contribui para o adoecimento profissional. Apesar da dificuldade em estabelecer uma relação direta entre afastamentos por doença e o trabalho docente, estudos indicam que as altas cargas de trabalho, a intensificação do trabalho e a proletarianização podem fragilizar a saúde dos professores, expondo-os ao adoecimento (Oliveira, 2004). O sofrimento no trabalho,

associado ao conflito entre a vontade de fazer e as limitações impostas pelo sistema, corrobora essa associação.

Sob a lógica do capitalismo contemporâneo, o trabalho docente é profundamente atravessado pelo que Antunes (2018, p. 146) define como o “domínio do tempo de trabalho”. No contexto da educação, isso se traduz na intensificação das jornadas, que ultrapassam o tempo formal em sala de aula e adentram os momentos de planejamento, correção de atividades e formações continuadas, muitas vezes realizadas fora do horário remunerado. Além disso, a flexibilização e a precarização, características marcantes dessa fase do capitalismo, impõem aos professores a necessidade de atender demandas crescentes, como a adaptação constante a novas tecnologias e metodologias, sem uma correspondente valorização ou estabilidade. Assim, o tempo do docente, que deveria abarcar não apenas o trabalho, mas também o descanso e a vida pessoal, são capturados e subordinados às exigências do mercado e das políticas educacionais, reforçando a alienação e os impactos negativos sobre a saúde.

3.3 O adoecimento do professor: um reflexo da formação continuada neoliberal

A educação brasileira foi marcada por profundas transformações na década de 1990, impulsionadas pela crescente influência da lógica de mercado. A busca por resultados imediatos e a necessidade de formar mão de obra qualificada para atender às demandas de um mercado cada vez mais competitivo moldaram as políticas educacionais, incluindo a formação continuada dos professores. Nesse contexto, a formação continuada se tornou um campo de disputa, com diferentes atores buscando moldá-la de acordo com suas próprias agendas e interesses. Retornando à pergunta inicial deste artigo, esta seção busca entender como a formação continuada tem ou pode estar contribuindo para o adoecimento dos professores, um problema que se torna cada vez mais urgente e carece de uma discussão para entendimento deste fenômeno.

Para Magalhães (2024), a formação inicial e continuada de professores no Brasil tem sido reconfigurada sob a influência de dispositivos legais e normativos que refletem a racionalidade técnico-instrumental dominante nas políticas educacionais contemporâneas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014), além de documentos de forte apelo empresarial, como “Todos pela Educação” (TPE, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016; 2017). Tais instrumentos operam como vetores de uma formação docente funcionalizada, comprometida com a eficácia, a mensuração de resultados e a adaptação às exigências do mercado, deslocando o foco da educação como prática social emancipatória para uma perspectiva performativa e tecnicista.

Nesse cenário, a formação continuada deixa de ser compreendida como um espaço de reflexão crítica e desenvolvimento da autonomia profissional docente, passando a funcionar como um dispositivo de regulação e controle ideológico, conforme alerta Apple (2006). Ao privilegiar conteúdos e metodologias alinhados às exigências do capital e às prescrições de orga-

nismos multilaterais, esse modelo formativo reforça a lógica da adaptação e da conformidade, esvaziando o potencial contra-hegemônico da prática pedagógica. A consequência é a intensificação de um processo de despolitização do trabalho docente, que fragiliza sua dimensão ética, coletiva e transformadora. Ao negar aos professores a possibilidade de atuarem como intelectuais críticos (Giroux, 1997), essa estrutura formativa não apenas precariza suas condições de trabalho, mas também contribui para processos de adoecimento físico e psíquico, ao torná-los sujeitos de uma prática educativa cada vez mais pautada pela eficiência, pela produtividade e pelo individualismo.

Não podemos permitir que a realidade apresentada nos imobilize ou enfraqueça. Ao contrário, é fundamental assumir que a formação continuada precisa estar ancorada em um posicionamento político, crítico e comprometido com a transformação social. Defendemos, portanto, a construção de um projeto formativo mais amplo, orientado pela participação ativa, pela reflexão crítica e pela ação emancipatória. Segundo Magalhães (2024), é nesse horizonte que a formação docente fortalece o compromisso ético-político do professor, estimulando escolhas conscientes e fundamentadas em perspectivas ideológicas capazes de enfrentar as contradições impostas pela lógica dominante. Assim, o docente deixa de ser um mero executor de práticas prescritivas e passa a atuar como sujeito histórico, ético e transformador da realidade em que está inserido.

A visão neoliberal, implementada a partir dos anos 1980, exerce uma influência significativa nas políticas educacionais, com uma intensificação notável ao longo das décadas. Conforme destaca Almeida (2020), o discurso neoliberal impõe à educação três objetivos principais: vincular a educação escolar à preparação para o trabalho e à pesquisa acadêmica, ambos orientados pelas demandas do mercado; transformar a escola em um instrumento de transmissão de princípios doutrinários, alinhando-se à ideologia dominante; e converter a escola em um mercado de consumo, afastando-a de sua função como espaço de produção de conhecimento e administrando-a sob uma lógica empresarial.

A lógica empresarial infiltra-se no campo da formação, revelando uma intencionalidade que está longe de ser neutra. Apoiada em fundamentos epistemológicos como a epistemologia da prática, que privilegia a reflexão na prática e os resultados mensuráveis, essa perspectiva redefine as bases do processo formativo. Mais do que influenciar práticas pedagógicas, essa lógica atua na conformação subjetiva dos professores, ajustando modos de pensar e agir às exigências do mercado. Como aponta Saviani (2011), ao desarticular a prática da teoria, essa perspectiva favorece a reprodução das condições vigentes e bloqueia a compreensão das determinações estruturais da educação. Giroux (1997) reforça que, reduzidos a executores, os docentes perdem sua potência transformadora. Nesse sentido, como afirma Saviani (2011), nenhuma formação é neutra: quando despolitizada, legitima as desigualdades e contribui para o adoecimento dos profissionais da educação.

Observa-se no Brasil uma inflexão nas políticas de formação docente, marcada pela crescente valorização da epistemologia da prática como fundamento das propostas de formação

continuada. Como analisa Almeida (2020), esse movimento promove uma mudança significativa no lócus da formação, que deixa de ser centralizado nas universidades e passa a ocorrer no interior das escolas. Essa reconfiguração prioriza a prática cotidiana e a resolução de problemas imediatos, em detrimento da formação crítica, reduzindo o processo formativo à aquisição de competências técnicas. Nessa perspectiva, o professor torna-se operacionalmente eficaz, mas politicamente fragilizado.

Conforme menciona Magalhães (2024, p. 381),

Nesse sentido, a formação inicial e, na sequência, a continuada, cujas bases assumem uma perspectiva da epistemologia da prática, em sua melhor performance, forja o “operário docente”, o “prestador de serviço” que o capital deseja. Mas em seu pior desempenho, desemboca em prejuízo para os professores que se tornam vítimas da desintelectualização e posterior proletarização.

Nesse cenário, a epistemologia da prática, ao estruturar a formação docente, contribui diretamente para a desintelectualização e a proletarização do professor. Ao privilegiar competências técnicas e operacionais em detrimento da reflexão teórica e crítica, esse modelo consolida uma racionalidade funcionalista, alinhada aos interesses do capital. O resultado é a conformação de um professor adaptado às demandas do sistema, mas destituído de sua potência política e transformadora. A docência, assim, perde seu caráter emancipador e passa a ser exercida sob condições cada vez mais precarizadas e intensificadas. Como aponta Curado Silva e Limonta (2014), diante dessas condições de trabalho, os professores tendem a perder a motivação para o próprio desenvolvimento profissional, bem como o compromisso ético com a sociedade e com a formação integral de seus alunos.

Curado Silva e Limonta (2014) compreendem que não há indissociabilidade entre trabalho e formação ambas se integram na constituição do ser professor. No entanto, as condições de trabalho cada vez mais exigentes, marcadas pela intensificação, complexificação e precarização, geram um desgaste físico e mental significativo na categoria, comprometendo a saúde dos docentes.

Conforme aponta Anes (2018), a cada dia o capitalismo exige do trabalhador que ele seja polivalente, competitivo, exclusivo e eficiente. Submetido a essa lógica, o trabalho vem se tornando adoecedor. As reformas neoliberais aceleraram a precarização da formação continuada de professores, transformando-a em um processo superficial e desprovido de bases teóricas sólidas. Essa formação aligeirada e fragmentada consome o tempo do docente, sendo importante destacar que ele é frequentemente sobrecarregado com atividades extras e acaba tendo sua saúde física e mental comprometida, em função das exigências cada vez mais intensas impostas pela lógica produtivista que rege o trabalho educacional na contemporaneidade.

As políticas de formação continuada no Brasil são fortemente influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, que promovem um modelo de professor alinhado

ao mercado. Anes (2018) destaca que, desde os anos 1990, essas organizações impulsionaram medidas como a introdução da Educação a Distância (EaD) no governo Fernando Henrique Cardoso, visando atender rapidamente à demanda por mão de obra barata e qualificada. Esse modelo esvazia a educação de seu potencial transformador, como reforça Magalhães (2024), ao priorizar uma formação mínima que ignora a complexidade do trabalho docente.

Nesse contexto, é fundamental reivindicar uma formação continuada que ultrapasse os limites de uma perspectiva meramente conteudista e tecnicista, e que se volte para uma dimensão crítica, emancipadora e ontológica do trabalho docente. Como afirmam Curado Silva e Limonta (2014), é necessário que a formação continuada promova uma consciência crítica no professor, permitindo que ele compreenda seu papel como sujeito histórico, capaz de intervir na realidade social. Tal formação deve instigá-lo a indignar-se diante das desigualdades estruturais e das múltiplas formas de opressão que atravessam o cotidiano escolar, incentivando-o a assumir uma postura ativa de questionamento do mundo e de suas injustiças. Trata-se, portanto, de fomentar no docente a capacidade de refletir sobre sua prática e sobre os determinantes sociais que a condicionam, de modo a fortalecer seu potencial transformador, abrindo possibilidades de ressignificação do trabalho pedagógico.

Em meados de 2020, o mundo foi abalado por um evento que mudou para sempre a história da humanidade: a pandemia de COVID-19⁴, causada pelo vírus Sars-CoV-2. Essa crise global ceifou milhares de vidas, deixando um rastro de dor, perda e transformação. Não podemos permitir que esse acontecimento, com toda a sua devastação e impacto profundo, seja esquecido. As lições e memórias deixadas por essa tragédia devem ser preservadas como um tributo aos que se foram e como um lembrete permanente da vulnerabilidade e da força que coexistem na condição humana.

No campo da educação, esta discussão ganha contornos especialmente complexos, pois a pandemia exigiu a adoção de novas modalidades de ensino remoto. Essa transição evidenciou as dificuldades enfrentadas pelas redes públicas de ensino e impostas aos seus profissionais para atender às demandas pela emergência. Ao mesmo tempo, os estudantes apresentaram desafios vívidos, muitos dos quais enfrentaram enormes barreiras para acompanhar as atividades educativas em um contexto de desigualdade e vulnerabilidade.

GESTRADO (2020), um grupo de pesquisadores que estudam o trabalho docente, desenvolveram uma pesquisa durante o período de suspensão das aulas presenciais, expondo uma realidade alarmante: 53,6% dos professores afirmaram estar desenvolvendo atividades remotas por conta própria, sem receber qualquer tipo de formação específica. Esse dado revela não apenas a sobrecarga enfrentada pelos docentes, mas também o descaso estrutural em relação à preparação para o uso de tecnologias no ensino remoto. A falta de suporte institucional e de for-

⁴ COVID-19 foi uma pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificada inicialmente em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. A doença caracterizou-se pela rápida disseminação global, levando a óbitos milhões de pessoas e resultando em medidas de emergência, como quarentenas, distanciamento social e campanhas de vacinação, envolvendo sua propagação e mitigando os impactos na saúde pública, economia e educação.

mação adequada não apenas ampliou o tempo de trabalho necessário para planejar e executar as aulas, mas também evidencia a precarização da profissão docente, ao exigir que os professores compensem, com esforço individual, as lacunas de políticas públicas e de gestão educacional.

A pandemia escancarou as fragilidades da educação brasileira, revelando a carência de recursos, a falta de insumos tecnológicos e a formação insuficiente dos profissionais para lidar com ferramentas e programas tecnológicos. Além disso, evidencia-se pouca ou nenhuma experiência com ambientes virtuais e as limitações no suporte pedagógico necessárias para a realização do trabalho.

As condições de trabalho docente estão intrinsecamente ligadas à sua subjetividade, impactando diretamente sua saúde física e psíquica. Essa escassez de recursos, tanto tecnológicos quanto formativos, surge uma nova divisão do trabalho intelectual dos professores. Esse cenário reforça a lógica da meritocracia neoliberal, que propaga a ideia de que “os mais competentes e capazes ficarão, enquanto os incompetentes e deficientes devem deixar a educação” (Magalhães, 2024, p. 390).

Segundo Magalhães (2024), o professor apolítico atende aos interesses do capital em duas dimensões. Em primeiro lugar, porque responde diretamente às suas demandas, ao passo que perde sua autonomia intelectual, tornando-se incapaz de se emancipar e, conseqüentemente, reproduzindo a alienação no processo educativo. Em segundo lugar, ao perder o sentido ontológico de sua prática pedagógica, o professor se vê impedido de promover uma ação verdadeiramente humanizadora. Seu trabalho, então, torna-se mecânico, desfigurado e desprovido de reflexão crítica uma atividade estranhada, distante dos princípios da práxis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o trabalho docente, analisado sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, revela-se como um espaço repleto de contradições que refletem as dinâmicas sociais, econômicas e políticas do capitalismo contemporâneo. Este estudo evidenciou que as condições estruturais do trabalho docente, marcado pela alienação, intensificação das exigências e precarização, não apenas comprometem a saúde física e mental dos professores, mas também perdem o caráter revolucionário de sua profissão, reduzindo-a a um instrumento de reprodução das desigualdades sociais.

Ao longo deste artigo, argumentou-se que a formação continuada, muitas vezes orientada por políticas neoliberais, desempenha um papel ambivalente. Embora tenha o potencial de promover a qualificação docente e o desenvolvimento profissional, muitas vezes opera como um mecanismo de controle e perpetuação de uma lógica instrumentalizada, voltada mais para atender às demandas do mercado do que às necessidades humanas e sociais. Esta constatação aponta para a necessidade urgente de ressignificar a formação continuada, situando-a em um

paradigma que valoriza a práxis, isto é, a indissociabilidade entre teoria e prática, e que promove a emancipação crítica dos professores.

O trabalho docente tem sido frequentemente submetido a políticas de cunho gerencialista, que visam à padronização e ao controle da prática pedagógica, enfraquecendo a autonomia dos professores e limitando sua capacidade de atuação crítica. Diante desse cenário, torna-se urgente a criação de espaços que garantam a autonomia docente, assegure condições dignas de trabalho e promovam uma formação integral que contemple dimensões éticas, políticas e sociais. A formação continuada, nesse contexto, deve ser orientada por uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, que valorize o protagonismo dos professores e fortaleça sua capacidade de enfrentar as desigualdades e contradições estruturais do sistema educacional.

Portanto, em condições de ensino docente, a formação continuada de professores deve ser fundamentada em bases paradigmáticas, epistemológicas e político-ideológicas. Nesse sentido, a formação continuada não deve se limitar à promoção de competências, habilidades e eficiência, mas deve priorizar, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Essa abordagem deve estar voltada para a ampliação do pensamento crítico, permitindo aos professores questionar e transformar as condições estruturais que impactam sua prática e saúde, fortalecendo, assim, o caráter revolucionário da profissão docente.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. B. de. **Rede nacional de formação continuada de professores – RENAFOR:** institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. 2020. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ANES, R. R. M. **Trabalho docente na educação superior:** formação, profissionalização e emancipação do professor. 2018. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERMANN, S. El estudio de la salud mental en relación con el trabajo. In: LAURELL, Asa Cristina (coord.). **Para la investigación sobre la salud de los trabajadores.** Serie PALTEX, Salud y Sociedad, n. 3. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, 2000. p. 189-234.

BRAVERMAN, H. **Trabalho capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987. (Capítulo V – A Classe trabalhadora).

CURADO SILVA, K. A. P. C. da.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia *In*: CURADO SILVA, K. A. P. C. da.; LIMONTA, S. V. (org.). **Formação de Professores na Perspectiva Crítica: resistência e utopia**. Brasília: UnB, 2014.

CODDO, W. Burnout: “síndrome da desistência”. *In*: CODDO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e resistência. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-48.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, nº 4, 1978.

MAGALHÃES, S. M. O. Formação continuada de professores em tempos intempestivos de pandemia de covid-19. *In*: ARGÜELLO, Susana Beatriz; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Formação, desenvolvimento profissional e trabalho docente: problemas contemporâneos na Argentina e no Brasil**. Goiânia: Cegraf UFG, 2024. p. 363-395.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

NASCIMENTO, K. B. do; SEIXAS, C. E. **O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas**. Revista Educação Pública, v. 20, n. 36, set. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. p. 1127-1144.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Genebra: OMS, 1946. Disponível em : <https://www.who.int> . Acesso em: 15 de Dezembro de 2024.

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