

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA CHRISTINA DE SOUZA REIS**

**IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS, NO  
PERÍODO DE 2003 A 2014, SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR DA REDE  
ESTADUAL DE UBERABA**

**UBERABA  
2017**

**JULIANA CHRISTINA DE SOUZA REIS**

**IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS, NO  
PERÍODO DE 2003 A 2014, SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR DA REDE  
ESTADUAL DE UBERABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores e Cultura Digital, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

**UBERABA  
2017**

**JULIANA CHRISTINA DE SOUZA REIS**

**IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS, NO  
PERÍODO DE 2003 A 2014, SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR DA REDE  
ESTADUAL DE UBERABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores e Cultura Digital, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira - Orientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Dra. Maria Célia Borges  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

*DEDICO ESTE TRABALHO AOS  
PROFESSORES QUE LUTAM A VIDA  
INTEIRA POR UMA EDUCAÇÃO DE  
QUALIDADE E, PARA ISSO, INÚMERAS  
VEZES, COMPROMETEM A PRÓPRIA  
SAÚDE FÍSICA, MENTAL E EMOCIONAL.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Inteligência Suprema, Causa primária, à qual chamo de Deus, pela oportunidade de ser, de viver, de aprender, de amar, de servir.

Agradeço aos meus pais que, bravamente, se empenharam em oferecer-me a melhor parte deles, a favor da minha formação pessoal, moral, espiritual, humana e profissional.

Agradeço ao meu querido irmão Samuel, que me carregou no colo quando minhas forças eram poucas para enfrentar os desafios da vida. Igualmente, à minha cunhada Marília Almeida Souza, pelo carinho, incentivo e apoio em todas as horas.

Agradeço à minha vozinha Odete Souza de Oliveira, por me apresentar o mundo do faz-de-conta através das narrativas infantis. Igualmente, ao meu maior amor, meu avô, Iraí de Souza Costa (*in memoriam*).

Agradeço ao meu estimado tio Otarcides Amâncio de Souza, por ser o mentor intelectual, o amigo, o confidente. Igualmente, à Maria Clara Baeta Galupo (a nossa Clarinha), por trazer alegria, movimento, inteligência, aromas, sabores à nossa família. Ao primo Telmo, pelo exemplo de determinação, de inteligência, de humildade.

Agradeço ao meu companheiro Valmir Valiani, pela indescritível oportunidade de cuidar e de ser cuidada, estando ao meu lado e sempre me estimulando a vencer os meus limites.... “formiga, quando quer voar, cria asas”.

Agradeço à família Silva, na pessoa de Myrian Izabel da Silva, sinônimos de amizade, lealdade, fraternidade. Às minhas amigas, pelas risadas, pelas conversas jogadas fora, pela leveza de um abraço sincero.

Agradeço aos meus irmãos Giovanne e Ana Paula e aos sobrinhos Bernardo e Matheus que, mesmos distantes, sei que torcem por mim.

Agradeço à professora Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, pela competente condução desta dissertação, sempre positiva, lúcida e parceira; chamando-me à realidade todas às vezes em que o trabalho parecia intransponível.

Agradeço aos membros da Banca, os quais contribuíram para a construção desta dissertação.

Agradeço à Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por me possibilitar a travessia pelo Mestrado em Educação, ao lado de profissionais excelentes e de colegas muito especiais.... SUS e UNIMED: inesquecíveis!

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, por abrir suas portas à ampliação da minha compreensão de mundo, sob a condução do professor Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, e na companhia de valiosos parceiros de conhecimento. Valeu!

Agradeço à Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, que tem sido o meu laboratório profissional e de vida, pois o trabalho se tornou menos árduo, uma vez que encontrei, lá, pessoas autênticas, competentes, guerreiras, que me ensinam todos os dias o a beleza de ser professora!

Agradeço aos meus alun@s, por dar sentido a uma significativa parte de mim.

Agradeço à Dra. Milza Catarina, por me conduzir na difícil, porém necessária, descoberta do autoconhecimento.

Agradeço aos amigos da Casa Espírita Francisco de Assis, bem como a todos os trabalhadores da Seara Espírita, que caminharam ao meu lado em algum momento desta existência.

Agradeço a todos os amigos encarnados e/ou desencarnados que, silenciosamente, me direcionam um pensamento de estímulo, de força, de paz e de luz.

Muito obrigada!

*“A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.*

*Dermeval Saviani*

## RESUMO

O objetivo desta dissertação foi investigar os impactos da implantação da lei do subsídio/2011 sobre o adoecimento docente, no contexto do Choque de Gestão, no período de 2003 a 2014, na rede estadual de Uberaba. Para isso, o caminho metodológico estabelecido foi baseado no Ciclo de Políticas, analisando-se o contexto de influência e o contexto da prática a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas, documentos e dados da SEPLAG. De posse de todos os instrumentos da pesquisa, foram levantadas duas categorias: “Contexto da educação em Minas Gerais e as políticas públicas educacionais” e “Adoecimento docente e os impactos causados pela implantação da lei do subsídio/2011, no contexto do Choque de Gestão”. Mediante análise criteriosa, concluiu-se que a lei do subsídio contribuiu para o adoecimento docente, uma vez que favoreceu a precarização das condições de trabalho e a pauperização docente, porque, no contexto do choque de gestão, cujo objetivo era o ajuste fiscal, retiraram-se investimentos da educação, bem como do Plano de Saúde IPSEMG, deixando o professor em condições ainda mais precárias e sem o auxílio médico adequado. Assim, a formação continuada e a profissionalização não conseguiram atenuar os impactos dos fatores estressores sobre o professor.

**Palavras-chave:** Adoecimento docente; políticas públicas educacionais; formação de professores.



## ABSTRACT

This thesis goal was to investigate the impacts of the deployment of the subsidy law/2011 about the teaching illness during the “Choque de Gestão” government policy context, in the period between 2003 and 2014, in Uberaba’s public education system. For this, the submitted methodology was based on the Politics Cycle that analysed the influence contexto and the practical contexto leading from the following research tools: Semi-structured interview, papers and SEPLAG data. Having all the research tools two categories have been related: *“Education context in Minas Gerais and educational public policies ”* and *“ Teaching illness and the impacts caused by the subsidy law/2011 in the Choque de Gestão policy contexto ”*. Upon a strict analysis the conclusion was that the subsidy law contributed for the teaching illness, once it favoured the job conditions failing and the teaching impoverishment, as in “Choque de Gestão” context the aim was the tax adjustment, educational area investments were withdrawn, just as well IPSEMG health insurance plan, leaving the teachers in bad financial conditions and inappropriate medical assistance. As well as, professionalization and continuous training could not mitigate the impacts from the stressing elements around the teachers.

**Key words:** Teaching illness; educational public policies; teacher’s training

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Ciclo de políticas.....	50
------------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores do MBI de Christina Malasch .....	33
Quadro 2 – Consequências da Síndrome de <i>Burnout</i> por Grupo .....	35
Quadro 3 – Principais consequências do mal-estar docente.....	36
Quadro 4 – Indicadores da atuação em classe .....	37
Quadro 5 – Perfil dos sujeitos da pesquisa .....	46
Quadro 6 – Caminho metodológico construído a partir da abordagem ciclo de políticas .....	51
Quadro 7 – Categorias e Dimensões a partir da leitura e análises documentais .....	51
Quadro 8 – Dimensões e categorias a partir da leitura e análises das entrevistas .....	52

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ADI – Avaliação de Desempenho Institucional
- BIRD – Banco Internacional para Recuperação e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CF – Constituição Federal
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GQTE – Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MBI – Maslach Burnout Inventory
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- ONG – Organização não Governamental
- PAAE – Programa da Avaliação da Aprendizagem Escolar
- PIP – Programa de Intervenção Pedagógica
- PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
- PRS – Partido das Renovações Sociais
- PT – Partido dos Trabalhadores
- PUC – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
- UE – União Europeia
- UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
- UFU – Universidade Federal de Uberlândia
- Uniube – Universidade de Uberaba
- SEE/MG – Secretaria de Educação de Minas Gerais
- SEPLAG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
- Sind-UTE/Minas Gerais – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>3 AS MARCAS DO NEOLIBERALISMO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	18
<b>4 CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA</b> .....	24
<b>5 ADOECIMENTO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	32
5.1 O PROFESSOR E O ADOECIMENTO DOCENTE .....	32
5.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA ADOECIMENTO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	38
<b>6 METODOLOGIA</b> .....	45
6.1 TIPO DE PESQUISA .....	45
6.1.1 Instrumentos de pesquisa .....	46
6.1.2 Pesquisa de campo .....	48
6.1.3 Procedimentos .....	48
6.1.4 Análise dos dados .....	49
<b>7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	52
7.1 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	52
7.1.1 Contexto da Educação em Minas Gerais e as políticas educacionais .....	55
7.1.2 Adoecimento docente e as políticas públicas educacionais no contexto da implantação da lei do subsídio/2011 .....	65
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	80
<b>APÊNDICE A – Questionário de entrevista semiestruturada</b> .....	85
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participantes maiores de idade)</b> .....	86
<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre, após Esclarecimento</b> .....	87

## 1 APRESENTAÇÃO

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora. Um dia a gente chega, no outro, vai embora. Cada um de nós compõe a sua história. Cada ser, em si, carrega o dom de ser capaz, de ser feliz. (Renato Teixeira)

Em meados de 1998, escolhi ser professora. Nesta oportunidade, não tinha a real dimensão dos desafios que estariam implícitos na profissão. Em 2004, conquistei o título que me autoriza a ministrar aulas para o ensino fundamental e médio. Para isso, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais me ofereceu uma formação bastante sólida, a fim de que pudesse ter segurança para assumir uma sala de aula. Iniciei a carreira em Montes Claros, Minas Gerais.

Perpassei como professora na cidade de Ibiá, Minas Gerais, onde também dirigi uma escola de pré-vestibular, de curso preparatório para concursos, profissionalizantes e tutorias pedagógicas. No entanto, lá não permaneci, e cheguei em Uberaba, Minas Gerais. Cidade muito acolhedora onde pude retornar às salas de aula logo após a aprovação em concurso público do estado de Minas Gerais, em 2011.

Confesso que, aí sim, senti, de fato, o que é ser professora, quando me deparei com a realidade do ensino na educação pública. Sobre mim, recaiu uma montanha de desafios. Salas lotadas, indisciplina, vulnerabilidade social, ausência de recursos didáticos, legislação autoritária, dificuldade na gestão escolar. Todavia, em meio a tudo isso encontrei uma enorme riqueza: dividir a minha vida profissional com profissionais da educação que militam no sistema público de ensino já há algum tempo e que sabem como lidar com as dificuldades inerentes a ele. Busquei, neles, o apoio para que eu pudesse também me adaptar à nova realidade. Considero os meus colegas professores como guerreiros, inteligentes e críticos vorazes.

Assim, assumi o cargo PEB (Professor da Educação Básica) na Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Seis meses antes de assumir o meu cargo, em 2013, resolvi cursar Pedagogia, com o propósito de ampliar o horizonte de compreensão sobre o que perpassa o mundo educacional, como se compreender a Educação em sua totalidade fosse tarefa fácil. Não é mesmo, mas o curso na Universidade de Uberaba me titulou para ser também pedagoga. Relacionando a minha formação de bióloga com a Pedagogia, fui instigada, pela realidade da escola pública, a seguir os meus estudos, com o objetivo de buscar respostas para as minhas inquietações,

provocadas pelo sistema árido, burocratizado. Foi aí que resolvi prestar o Mestrado em Educação e estudar políticas públicas educacionais.

A pergunta que me levou à aprovação no Mestrado foi: quais os impactos das políticas públicas educacionais, do período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da rede estadual de Uberaba? Inquieta-me ver a quantidade de professores adoecidos, ausentes na sua função (absenteísmo), vivendo em condições difíceis, com baixo reconhecimento social, por parte dos governantes, em relação aos esforços hercúleos que esses obstinados seres humanos realizam todos os dias, mantendo o compromisso de educar para formar cidadãos mais reflexivos, generosos, além de competentes para o mercado de trabalho.

A partir da reflexão sobre as dificuldades vivenciadas na escola pública, tenho me tornado mais crítica e, ao mesmo tempo, mais humana. Até o momento, nenhuma delas me fez desistir do meu objetivo de ser professora, ainda mais agora, que carrego a esperança de ampliar o meu senso de análise e de compreensão dos fatos a partir do desenrolar da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob a segura orientação da professora Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira. O porvir reserva os seus próprios cuidados; no entanto, espero que, quando o mesmo chegar, eu esteja aberta para aprender com as lições que ele trará.

## 2 INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricitista, exigem de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social. (FREIRE, 2001, p. 44).

O professor não será tão somente valorizado pela política remuneratória, mas também pelas condições de trabalho, pelo plano de carreira, pelo respeito ao profissional, pelo incentivo por escolaridade, pelo desenvolvimento pessoal e profissional, pela formação continuada. Tudo isso pode ser garantido por meio de políticas públicas eficazes que contemplem as demandas geradas no ambiente do sistema escolar.

Nesse sentido, o adoecimento docente perpassa a profissão, pois esta tem se tornado cada dia mais estressante, desgastante e adoecedora. Para isso, o professor precisa ser dotado de competências e habilidades que lhe permitam ensinar, dialogar, assim como mediar conflitos. Se não bastasse a sala de aula com mais de 40 alunos, o professor ainda leva trabalho para casa, no momento em que poderia estar descansando ou mesmo investindo em sua formação continuada. Toda essa sobrecarga de trabalho pode gerar o adoecimento do professor, que poderá afastar-se da função, comprometendo os objetivos pedagógicos.

Desse modo, esta pesquisa assume uma relevância social e acadêmica, na medida em que busca identificar os impactos da implantação da lei de subsídio sobre o adoecimento docente, no contexto do “Choque de Gestão”, no período de 2003 a 2014, na Rede Estadual de Ensino de Uberaba. Esta dissertação verificou o que foi e o que representou o “Choque de Gestão”; preocupou-se em dar voz ao professor da educação básica, bem como ao gestor, à superintendente e ao sindicato, para, numa análise reflexiva, verificar a relação das políticas educacionais com o adoecimento docente.

Ao dar o encaminhamento metodológico à pesquisa, foi necessário fazer o recorte temporal, de 2003 a 2014, de forma a compreender a política educacional, objeto de estudo nesta dissertação, a qual se centrou nos governos Aécio Neves e Anastasia.



Esse período foi escolhido por tratar-se de um Estado de caráter regulador, que apresentou marcas do Neoliberalismo e se mostrou contrário ao Estado provedor.

A análise se deu em torno da Lei n. 18.975/2011, que institui o subsídio para os servidores públicos. A análise dessa política educacional foi feita mediante a metodologia do Ciclo das Políticas, proposto por Stephen Ball, em que se foca a análise do contexto de influência e do contexto da prática. Foram escolhidos seis sujeitos de pesquisa, entre professores, gestores, representante do governo e representantes do sindicato, cujas entrevistas foram gravadas para posterior transcrição. As análises dos dados basearam-se na análise de documentos, nas entrevistas e em dados coletados pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG).

Esta pesquisa baseou-se no seguinte objetivo geral: identificar os impactos da implantação da lei do subsídio sobre o adoecimento docente, no contexto do “Choque de Gestão”, no período de 2003 a 2014, na Rede Estadual de Ensino de Uberaba. E teve como objetivos específicos: (1) analisar a política de implantação do subsídio em Minas Gerais; (2) discutir os aspectos do adoecimento docente com as políticas educacionais, principalmente as de formação de professores, bem como a profissionalização docente; (3) discutir aspectos da proletarização, da precarização e da pauperização no adoecimento docente.

As perguntas da pesquisa basearam-se no fato de a saúde do professor ser bastante afetada pelos fatores estressores internos e externos e as condições de trabalho em que os profissionais da educação estão inseridos. Assim, quis-se investigar se há alguma relação entre a aplicação das políticas públicas e o adoecimento docente, partindo-se, para tanto, dos seguintes questionamentos:

1. A implantação do subsídio no período de 2003 a 2014, no Estado de Minas Gerais, causou impacto sobre a saúde do professor?
2. Qual é a quantidade de professores que estiveram afastados da rede estadual de ensino de Uberaba por licença de saúde no período de 2003 a 2014?
3. Existe correlação entre os motivos de afastamento de professores por licença de saúde e as políticas públicas educacionais mineiras no período de 2003 a 2014?
4. A implantação do subsídio contribuiu para a proletarização, precarização e pauperização docente, o que acabou por provocar o adoecimento docente?

### 3 AS MARCAS DO NEOLIBERALISMO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao iniciar a construção desta dissertação, pensou-se sobre o quanto seria positiva uma retomada no conceito de Neoliberalismo, a fim auxiliar o leitor a se situar no contexto em que se implantou a lei do subsídio e refletir, a partir daí, sobre o adoecimento docente. Portanto, optou-se por descrever sucintamente o que representa esse conceito, sem, contudo, ter a pretensão de aprofundar em todas as nuances conceituais que revestem o tema.

O termo Neoliberalismo remonta a um momento histórico que tem suas raízes no pensamento do filósofo escocês Adam Smith, nos séculos XVIII-XIX. Considerado o pai do liberalismo econômico, A. Smith sugeriu ideias norteadoras do liberalismo econômico que estava inserido, na época, num contexto de grande fecundidade: o Renascimento, que caracterizou, em toda a Europa, o período das Luzes, com ideias liberais nos campos político, econômico, filosófico, cultural e científico. Nesse momento, constituiu-se, na Idade Moderna, a supremacia da razão como forma de explicar o mundo, ao invés da explicação de mundo sob a óptica divina, caracterizada, na Idade Média, como Teocentrismo. O Iluminismo teve, dentre seus defensores, John Locke e Jean Jacques Rousseau. John Locke defendia a ideia de que todos os homens tinham os mesmos direitos: direito à vida, à liberdade e à propriedade (BOULOUS, 2013, p. 141). Já em Jean Jacques Rousseau encontra-se a ideia do “contrato social”:

Em seu clássico *O contrato social*, Rousseau diz que, ao se verem ameaçados, os homens concordaram em se organizar politicamente, estabelecendo um contrato social entre eles, que os uniu cada um aos demais. Por esse contrato, ficava estabelecido que a **vontade geral** é soberana, ou seja, só o povo é soberano; o governo é apenas delegado, comissionário do povo. Sendo o único detentor da soberania, o povo pode estabelecer e destituir o governo quando julgar necessário; pode limitar, modificar ou retomar o poder quando lhe aprouver. (BOULOUS, 2013, p. 155, grifos do autor).

Entrelaçado a todo esse panorama, surgia o Capitalismo, que reestruturou as formas de comércio, as relações de trabalho, a justiça social, os direitos e o lucro. Os ganhos econômicos eram fundados na produção dos excedentes, ao contrário do que

ocorria no Feudalismo, que se baseava nas relações de escambo, ou seja, na troca de bens e de produtos (BOULOS, 2013, p. 207-209).

Uma das formas de compreensão, no contexto das teorias do pensamento liberal, é de que o Estado possa garantir o bem comum. Para Almerindo Janela Afonso:

O Estado será aqui genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista. (AFONSO, 2001, p. 17).

A partir desse conceito de Estado, entende-se, aqui, que o Estado Moderno-liberal visa garantir o bem comum, os direitos individuais – liberdade, propriedade privada, ganhos econômicos, estado de natureza, contrato social e grandes corporações, grupos econômicos (monopólio e oligopólio – trustes e cartéis). Dito de outro modo:

[...] revolução industrial e modernidade caminham juntas. Elas trazem consigo um processo de integração até então desconhecido: a constituição da nação. Diferentemente da noção de Estado (muito antiga na história dos homens), a nação é fruto do século XIX. Ela pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional), social (educação de ‘todos’ os cidadãos), política (advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes). (ORTIZ, 1999, p. 78).

Sob esse contexto, a teoria liberal constituiu-se como um movimento de reação aos governos absolutistas existentes na França e na Inglaterra, com o ideal de defesa à liberdade dos indivíduos, à propriedade privada e ao respeito à justiça perante os direitos pessoais (SOUZA, 2008). Foi defendida também a proposta de total liberdade econômica, para que a iniciativa privada pudesse se desenvolver, sem a intervenção do Estado. A livre concorrência entre os empresários regularia o mercado, provocando a queda de preços e as inovações tecnológicas necessárias para melhorar a qualidade dos produtos e para aumentar o ritmo de produção.

Nesse período, a educação passa a ser assunto a ser discutido como parte de um projeto de crescimento e de desenvolvimento ou melhoramento social (SOUZA, 2008). Segundo Popkewitz (1998), a emergência da reforma como política social, o Estado moderno e as ciências educacionais constituíram-se em inovações sociais relacionadas entre si; ocorreram no século XIX e envolviam diversos aspectos, como projetos

urbanísticos, problemas de higiene pessoal, educação infantil e desemprego, até questões de comércio e de participação política. Porém, em história, não existe linearidade, por isso, a partir da crise de 1929, com a queda da bolsa de valores, causada pela superprodução, sem que o mercado fosse capaz de absorvê-la, emergiu, por volta de 1930, um novo modelo de Estado denominado Estado do Bem-Estar Social ou Estado Providência, que se configurou como um provedor econômico, em parte, regulador da economia e dos conflitos; por outro lado, é também Estado Benfeitor, que procura conciliar o crescimento econômico com a legitimidade da ordem social (DALBERIO, 2009, p. 24). Para atenuar a crise, o Estado do Bem-Estar Social volta-se para questões sociais e investimentos em estatais, tudo com o objetivo de manter o equilíbrio do mercado capitalista. “O Estado do bem estar social capitalista, que se impôs em todo o mundo e dominou durante uns quarenta anos, permitiu nesse lapso de tempo altas taxas de crescimento, ordem social e uma alternativa aos triunfantes socialismo reais” (TOLEDO, 1995, p. 76).

O Estado do Bem-Estar Social perde força pós II Guerra Mundial, quando pensadores contrários ao *New Deal* norte-americano se reúnem para fundar a Sociedade de Mont Pèlerin, cujo propósito era combater o Keynesianismo e o solidarismo reinante. Integravam essa Sociedade Milton Friedman, Karl Popper, Friederich Hayek, Lionel Robbins Ludwig Von Mises e Walter Eupken, entre outros. Adeptos das ideias do liberalismo econômico de Adam Smith, esses pensadores reacenderam os ideais liberais, que despontaram como Neoliberalismo, cujos princípios estavam descritos no livro de F. Hayek, de 1944, intitulado *Caminho da servidão*. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 9-61). Dentre os argumentos de Hayek contra o Estado do Bem-Estar Social, dizia que tal modelo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos, destruía a vitalidade da concorrência, e que a desigualdade era um valor positivo. Embora existisse uma articulação a favor das ideias neoliberais, para Anderson (1995):

[...] as condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. Por essa razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado. (ANDERSON, 1995, p. 11).

Porém, em meados da década de 1960, inicia-se a crise do Capitalismo, longa e profunda recessão, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Segundo Hayek *et al.* (*apud* ANDERSON, 1995), as raízes da crise estavam no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário, que havia corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários, e com sua pressão parasitária, para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos

---

Estado de bem estar social: foi influenciado pelas ideias de John Maynard Keynes que deu origem ao keynesianismo - consiste numa organização político-econômica, oposta às concepções liberais, fundamentada na afirmação do Estado como agente indispensável de controle da economia, com objetivo de conduzir a um sistema de pleno emprego.

sociais. A solução seria manter o Estado forte.

Como? Romper com os sindicatos, controlar o dinheiro, reduzir os gastos sociais, realizar intervenções econômicas e estabilizar a moeda. Manter a estabilidade da moeda dependia de disciplina orçamentária, de contenção de gastos com o bem-estar, da restauração da taxa natural de desemprego, da criação de um cadastro reserva de trabalhadores, de reformas fiscais, ou seja, de estimular a saudável desigualdade social. Nesse contexto, o Neoliberalismo consolida-se primeiramente na Inglaterra, com Margareth Tachter (1979), nos Estados Unidos da América, com Regan (1980), na Alemanha, com Kohl (1982), e na Dinamarca, com Schluter (1983). O que esses governos fizeram na prática? Reduziram a emissão de moeda monetária, aumentaram as taxas de juros, diminuíram os impostos sobre altos rendimentos, aboliram o controle sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de emprego massivos, aplastaram greves, impuseram nova legislação antissindical, cortaram gastos sociais, lançaram um programa de privatização (ANDERSON, 1995, p. 9-61). Para Hayek (1993, *apud* ANDERSON, 1995, p. 19), “a democracia em si mesma jamais havia sido um valor central do Neoliberalismo”. Segundo Melo (1996, p. 15), “o neoliberalismo se constitui numa doutrina com base econômica, mas que se reveste de uma forte carga ideológica”.

Ao mesmo tempo, na América Latina, o Neoliberalismo despontou, no Chile, sob a ditadura de Pinochet. Essa política econômica foi bem-sucedida no Chile, no México (1988), na Argentina (1989) e no Peru (1990). Fracassou na Venezuela: “O sucesso dos primeiros deveu-se à concentração de poder e autoritarismo político, o que não ocorreu na Venezuela, com sua democracia partidária mais contínua e sólida do que em qualquer outro país da América do Sul” (DALBÉRIO, 2009, p. 31).

No Brasil, até 1985, vivia-se a ditadura militar, que foi sucedida, no final da década de 1980, pelo Governo Sarney (1985-1990), cuja marca eram os elevados índices de inflação. A moeda da época era o Cruzeiro, demasiadamente desvalorizada, fato sentido principalmente nas prateleiras dos supermercados, em que o preço das mercadorias flutuava diariamente. A hiperinflação mobilizou o governo a aderir às ideias neoliberais.

A reforma gerencial do Estado de 1995 busca criar novas instituições legais e organizacionais que permitam uma burocracia profissional e moderna que tenha condições de gerir o Estado brasileiro. Essa reforma não subestima os elementos de patrimonialismo ou de clientelismo, que ainda subsistem em nosso meio. Parte, entretanto, do pressuposto de que, no final do século XX, quando as técnicas de controle gerencial e democrático já foram amplamente desenvolvidas, a melhor forma de combater o clientelismo é ser gerencial, é dar autonomia ao administrador público, valorizando-o por sua capacidade de tomar decisões, inclusive de caráter político, ao invés de submetê-lo a um controle burocrático vexatório.

Havia três projetos prioritários nessa reforma: flexibilizar a administração pública na Constituição de 1988, no que se refere à estabilidade e à Previdência, para se igualar ao funcionalismo do setor privado; distinguir o núcleo burocrático do Estado do setor de serviços e infraestrutura; definir o projeto de carreiras para o núcleo burocrático do Estado. Esse novo modelo de Estado assume um caráter mais regular e menos executor. Embora a reforma tenha sido implantada beneficiando principalmente as agências reguladoras, isso impediu grandes investimentos em treinamento, contratação de servidores, informática e infraestrutura administrativa, itens que a reforma gerencial exigia. O Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) encerra-se em 2002, e, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva inicia o seu primeiro mandato. O Governo Lula fez mudanças aplicando linhas de atuação de Estado desenvolvimentista do Keynesianismo, intervindo diretamente na economia, com incentivo ao crédito, ao financiamento da estrutura e ao planejamento do Estado, promovendo o crescimento econômico e de renda por alguns anos consecutivos. Feito que lhe garantiu recordes de popularidade e a sucessão de sua candidata Dilma Rousseff. Desse modo, na maioria desses Estados-nação, o Neoliberalismo imperou segundo o lema “Menos Estado, mais mercado”.

A educação, sob uma abordagem neoliberal, segundo Silva (2003):

[...] é convocada para resolver os problemas de qualificação da força de trabalho, sem a qual inviabilizaria a inserção no mercado de trabalho. Nesse caso, a educação é convocada como única alternativa para resolver os problemas de desemprego e as exigências de competitividade da economia. Reforça-se, assim, o pressuposto de que a inserção no mercado depende da capacidade de o indivíduo desenvolver suas habilidades e a associação do desemprego com a falta de qualificação. Enquanto isso, se oculta o protagonismo das políticas neoliberais na promoção das desigualdades sociais, da precarização do emprego, enfim, da degradação das condições de vida. (SILVA, 2003, p. 64).

Para se pensar a educação no contexto neoliberal, há de se considerar o fenômeno da globalização, termo que, na literatura francófona, é denominado como mundialização. Surgiu no pós-II Guerra, a partir do projeto de desenvolvimento dos Estados-nação. Neste projeto, visava-se à modernização, cujo desenvolvimento econômico nacional, assentado em programas de assistência, de caráter bi ou multilateral, era normalmente conduzido pelas organizações internacionais criadas (TEODORO, 2011, p. 23). Foi justamente esse projeto de desenvolvimento nacional que estimulou a integração econômica global, possibilitando a expansão de mercados consumidores, estimulando a livre concorrência, a busca por matéria-prima barata e mão de obra qualificada (porém barata, nos países em desenvolvimento), as privatizações e terceirizações, a modernização dos meios de informação e de comunicação. A globalização ampliou as fronteiras nacionais e promoveu grande interconexão de mercados consumidores, pessoas, turismo; mas, ao mesmo tempo, apresentou faces desvantajosas, emergidas da orientação neoliberal, como: desemprego estrutural, balança comercial instável, corrupção, individualismo, competitividade, concentração de renda, naturalização da exclusão social, violência urbana, êxodo rural, aculturação e, nos sistemas educacionais, perda da eficiência e da eficácia, a produtividade e a ingerência (SOUZA, 2008, p. 12).

Saviani (2003) reforça essa ideia, uma vez que considera que a função básica da escola é compensar as deficiências em diferentes ordens: de saúde e de nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. O que há de se considerar é a existência das reformas ocorridas no âmbito da escola, que exigem ainda mais dos professores, de maneira que esses sejam competentes ao formar o cidadão e o trabalhador. Para que o professor esteja apto para as reformas, faz-se necessário o investimento em formação continuada e o constante diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar, a fim de se repensar a prática escolar a todo momento.

O que há de se esperar é que a escola seja capaz de formar e de instruir o sujeito-histórico (aluno) para a cidadania, para o mundo do trabalho e para a valorização da vida e das pessoas. A escola cumprirá o seu papel, à medida que o aluno seja competente ao transformar a realidade em que está inserido. Para Popkewitz (1998), um aluno pode ser considerado capaz quando compreende o que está posto, sabe fazer e se preocupa com o contexto.

Em síntese, o Estado neoliberal é mínimo, quando deve financiar a escola pública, e máximo, quando define, de forma centralizada, o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais (SOUZA, 2008, p. 19). Sendo assim, a sociedade capitalista e neoliberal objetiva o favorecimento das classes dominantes, a redução de privilégios sociais, a desarticulação dos sindicatos, de maneira a manter as diferenças sociais, uma vez que esta é vital para o Capitalismo.

Nesta dissertação, procurou-se trazer à tona a discussão em torno do tema saúde do professor no contexto das políticas públicas educacionais. Uma discussão um tanto complexa, em que não se tem a intenção de esgotar todos os aspectos teórico-conceituais, mas que se pretende, num tom de diálogo, apresentar o que tem sido discutido em torno do assunto ao longo da análise de dados.

#### **4 CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA**

Ao estudar os impactos causados pela implantação da lei do subsídio, no período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da rede estadual de ensino de Uberaba, torna-se necessário reavivar na memória fatos do governo anterior, e situar o leitor no tempo e no espaço do movimento político que ocorreu a partir dessa alternância de governo.

O governo de Itamar Franco antecedeu o governo de Aécio Neves. O Governo Itamar representava oposição ao Governo FHC, que pôde ser notada com as duras críticas ao modo impositivo de trabalho do Ministério da Educação e da Cultura e dos bancos internacionais de financiamento (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011). Em agosto de 1998, Murilo Hingel, futuro Secretário da Educação do Governo Itamar Franco, liderou o Fórum Mineiro de Educação, um momento de debates, discussões, reflexões sobre política. Discutiui-se sobre a prática educacional anterior e os rumos que deveriam seguir a Educação em Minas Gerais (SOUZA, 2008). O Fórum culminou num



documento chamado “Carta dos Educadores Mineiros”, que ressaltava a valorização da identidade mineira, bem como a sua autonomia. Murilo Hingel defendia o conhecimento aprofundado da realidade educacional mineira, por meio de um diagnóstico dessa realidade, e a defesa da democracia. O projeto educacional mineiro foi denominado “Escola Sagarana”, e visava preservar a mineiridade. O nome Sagarana provem da obra de João Guimarães Rosa, significando: SAGA = narrativa épica + RANA = coisa típica.

Entendia o Governo que as propostas da “Escola Sagarana” configuravam uma espécie de resistência à política educacional do Governo Federal (MINAS GERAIS, 1999). O documento do Governo justificava a suspensão do processo de municipalização do Governo Azeredo, apontando perdas com a qualidade, distorções e prejuízos às redes e trabalhadores envolvidos. A adoção de ciclos também foi questionada, mas ficou a cargo da decisão de cada escola sua manutenção ou volta ao sistema seriado. As críticas à Escola Sagarana se estendiam: para o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundef), que não atendia à Educação Infantil e nem o Ensino Médio; para a desativação dos cursos técnicos de magistério e contabilidade do Governo anterior, que agora teriam sua reabertura moderada; e para os projetos de aceleração, que também acabaram suspensos no Governo Itamar, ressaltando-se o direito de conclusão aos cursos iniciados anteriormente. (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 97-98).

Marques (2001) nomeia esse momento da política mineira de “Tempos de Modernização Arcaica”, pela interface entre a política educacional do Pró-Qualidade (Governos Hélio Garcia e Eduardo Azeredo) e a própria “Escola Sagarana”. Mesmo com a proposta de modernização, inovação, no contexto da prática, a estrutura do Estado não se alterava (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 101).

Confirmando a atuação sem grandes méritos do Governo Itamar Franco, a Superintendente de Organização Educacional de Minas Gerais, Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira, conclui em 2002, último ano da gestão Itamar: “deve-se considerar que a maior realização para o Estado de Minas Gerais foi a expansão das matrículas no Ensino Médio” (OLIVEIRA, *apud* BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 69).

Itamar Franco termina o seu mandato, e seu sucessor foi o ex-Deputado Federal Aécio Neves. Ele militou desde jovem na carreira política, sob forte influência familiar, principalmente do ex-presidente Tancredo Neves, seu avô. Aécio Neves (PSDB) iniciou seu primeiro mandato de governador em 2003, finalizando-o em 2006. Importante destacar que, ao mesmo tempo, o Governo Federal era liderado por Luiz Inácio Lula da

Silva, ex-sindicalista e metalúrgico, filiado ao partido dos trabalhadores (PT). O Governo, ao ser assumido por Aécio Neves, viveu um momento de “descontinuidade e crítica à política do governo anterior, na qual imperava um discurso de valorização da mineiridade, a defesa do patrimônio do Estado e esboçava um antagonismo com o Governo Federal” (SOUZA, 2008, p. 49-50).

Ao assumir o Governo, Aécio Neves diz o ter encontrado em crise financeira e administrativa, com a necessidade de modernização e reforma do Estado, portanto, lançou o seu Programa de Governo chamado de “Choque de Gestão”. Este Programa constituiu-se por “ações de racionalização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho institucional e individual, com o objetivo, conforme declarado, de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos” (AUGUSTO, 2013, p. 1272). O idealizador desse Programa e futuro sucessor de Aécio Neves no Governo foi Antônio Augusto Anastasia, que, em sua gestão, adotou para esse Programa o nome de “Estado para Resultados”.

O que representou o “Choque de Gestão” para Minas Gerais? Inicialmente, uma mudança na concepção de Estado, que deixa de ser provedor e passa a ser regulador e promotor. Passa a considerar a burocracia como forma de gestão para o enfoque gerencial, e há uma constante cobrança por resultados, características que fazem sentido no contexto neoliberal (AUGUSTO, 2013).

O alinhamento das instituições e dos profissionais aos objetivos e às prioridades do programa “Choque de Gestão” e, posteriormente, “Estado para Resultados” deve ser obtido, segundo os pressupostos do governo, por meio de um “Acordo de Resultados”. Este representa um instrumento gerencial que visa, a partir de um pacto de resultados, alcançar os objetivos e as metas do programa, expressos na agenda. O “Acordo de Resultados”, vigente no Estado, é um contrato de gestão, definido pelo governo estadual, no sentido de obter mais eficácia e eficiência nos serviços públicos. A lei que disciplina esse Acordo é a de nº 17.600, de julho de 2008. No caso da Educação, os órgãos intermediários do sistema são as Superintendências Regionais de Ensino (SER) e os órgãos finais, onde se processa o trabalho educativo, são as escolas públicas estaduais. Portanto, todas as escolas se veem na obrigação de assinar o “Acordo de Resultados”, no qual assumem o compromisso de obter índices de desempenho, estipulados pelo órgão central, no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave). (AUGUSTO, 2013, p. 1273).

Um das marcas do Governo Aécio Neves foi os gastos com campanhas publicitárias, que não economizaram ao anunciar os resultados do programa “Choque de Gestão”. Este programa tornou-se “um instrumento de qualificação do Governo

Estadual para justificar seu bom desempenho na capacidade de investimento e na liderança do desenvolvimento de Minas” (BRAGANÇA, 2011, p. 73). Entretanto, toda essa publicidade, enfatizando os resultados satisfatórios em relação ao ajuste das contas públicas e ao crescimento econômico segundo a visão do Governo, não foi suficiente para evitar as críticas ao mesmo. Para o economista e Secretário Adjunto-geral da Fazenda de Minas Gerais no Governo Itamar Franco, Fabrício Augusto de Oliveira, o “choque de gestão não passa de ‘um produto de *marketing* vendido com eficiência para a população do Estado e também para o País” (apud BRANGANÇA, 2011, p. 73).

No contexto do programa “Choque de Gestão”, foram implementadas medidas que sugerem, segundo o sociólogo Rudá Ricci, “um empresariamento do serviço público”. Isso quer dizer que houve uma construção, no sentido de avaliar continuamente o professor e de fazer uma política baseada na meritocracia, ou seja, vinculada aos resultados (méritos). Nos primeiros anos de Governo Aécio Neves, a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) foi criada para acompanhar e avaliar o servidor:

A ADI percorre os seguintes estágios: o preenchimento do formulário de condições de trabalho; o preenchimento do Plano de Gestão do Desempenho Individual; as entrevistas realizadas pelas comissões de avaliação (compostas pela chefia imediata do avaliado, dois membros eleitos pelos servidores e dois membros indicados pela chefia imediata); e o registro final, denominado Termo Final de Avaliação” (RICCI, 2008, s.p.).

O sistema previa a premiação para as notas acima de 70% dos servidores que atuassem em secretarias que pactuaram um acordo de resultados como Governo (BRAGANÇA, 2011, p. 111). Segundo Maria Helena Augusto (2013), a criação da Lei n. 17.600/2008 definiu o Prêmio de Produtividade pago aos servidores:

Art. 23. O Prêmio de Produtividade é um bônus a ser pago aos servidores em efetivo exercício em órgão ou entidade que:

- I - seja signatário de Acordo de Resultados com previsão expressa de pagamento de Prêmio por Produtividade.
- II - obtenha resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional (ADI), a que se refere o inciso IV do art. 11, realizada no período de referência, nos termos definidos em decretos; e
- III - realize a Avaliação de Desempenho Individual permanente de seus servidores, nos termos da legislação vigente. (AUGUSTO, 2013, s.p.).

O Prêmio de Produtividade é calculado a partir da nota obtida pelo servidor na Avaliação de Desempenho Institucional e Individual. Têm direito à premiação os servidores efetivos, sendo assim, professores temporários e aposentados não recebem o bônus, que também não foi incorporado à remuneração. Situação que evidencia que o plano foi instituído com a intenção de se constituir um mecanismo de adesão dos profissionais às medidas reguladoras de resultados (AUGUSTO, 2013).

O que o governo pretendeu ao instituir a avaliação de desempenho por mérito, a partir de 2003, foi procurar transformar as relações de trabalho, definindo a produtividade como o diferencial, ao avaliar os professores. A obrigação de resultados, no caso dos professores em Minas Gerais, não se fundamentou no consentimento dos mesmos, uma vez que eles – os professores – não participaram do processo de implementação da política de resultados. Não se pode dizer, portanto, que seja uma medida justa, considerando as diferenças entre comunidades atendidas e espaços de localização das escolas, formação e experiência de trabalho dos docentes, nível socioeconômico dos alunos. O ponto de partida da corrida pelos resultados não é o mesmo para todos: escolas, professores e alunos. Os professores são constrangidos a obter (*sic*) os resultados estipulados, pois caso não o façam as suas escolas não alcançam os percentuais definidos. A progressão na carreira docente e a premiação são vinculadas à obtenção dos resultados dos alunos no Simave. (AUGUSTO, 2013, s.p.).

Não é nenhuma novidade que o salário dos professores da educação básica está defasado em relação a outros sistemas públicos. Um professor efetivo, licenciatura plena, numa jornada de 24 horas semanais de trabalho, tem, fixado pela Lei n. 19.837/2011, uma remuneração no valor de R\$ 1.183,87 (Hum mil, cento e oitenta e três reais e oitenta e sete centavos) (AUGUSTO, 2013). Com uma remuneração como essa, fica evidenciado que o professor precisa trabalhar em mais de um estabelecimento de ensino para que tenha uma remuneração um pouco melhor. Nesse caso, ocorre a intensificação do trabalho docente, com atividades extraclasse, más condições de trabalho, violência escolar, enfim, um contexto que poderá levar o profissional da Educação ao adoecimento, como é o caso da Síndrome de *Burnout*, discutida mais adiante nesta dissertação.

E o que o Governo propôs em relação ao Plano de Carreira? Este foi outro ponto que desagradou a classe. O Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais (Sind-UTE) declarou que a aprovação (em lei) da prorrogação do subsídio foi uma medida contrária aos interesses da carreira, uma forma de ignorar o negociado entre as partes, que definiu o fim da greve. Dessa maneira, o Governo descumpe o

acordo e mantém uma postura centralizadora, interrompendo todas as negociações (AUGUSTO, 2013).

O subsídio é uma forma de pagamento que incorpora todos os benefícios (biênios, quinquênios e outros) e o salário em uma única parcela. Foi instituído pela Lei n. 18.975/2010, tendo sido estabelecido um prazo de noventa dias para a opção pelo retorno à forma de pagamento anterior (vencimentos mais gratificações). Muitos profissionais da Educação não quiseram aderir à proposta do Governo, o que não adiantou, pois, passado o prazo estipulado, todos os profissionais da Educação estavam recebendo no formato do subsídio. Os docentes ficaram insatisfeitos, uma vez que os direitos adquiridos pela Lei n. 11.738/2008, que garante o direito ao Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica, não foram assegurados.

O Governo Aécio Neves, em seu segundo mandato (2007-2010), manteve as características de um Estado regulador e promotor, e se concretizou como um Governo de resultados:

A Educação mineira durante o Governo Aécio Neves iniciou com mote na questão financeira e no déficit público previsto no orçamento em R\$ 2,4 bilhões. Nos primeiros quatro meses de Governo em 2003, Aécio determinou um corte no orçamento estadual de 5% no gasto de pessoal e 20% no custeio da máquina, que atingiu duramente a Educação mineira na ordem de 31,4% do seu total” (RICCI, 2010). A informação foi recebida com surpresa pelos dirigentes educacionais na época, conforme relatava os jornais de Minas Gerais. “Tão logo Aécio tomou posse em 2003, cortou R\$ 32 milhões do orçamento da Secretaria da Educação” (EDUCAÇÃO, 2011, p. 3). (*apud* BRAGANÇA, 2011, p. 84).

A Educação era considerada prioridade para o Governo, no entanto, a realidade era de cortes de gastos. Enfatizava-se a intervenção diferenciada em áreas mais carentes, a institucionalização do processo de avaliação das políticas e das ações educacionais, a racionalização da gestão educacional, para torná-la mais eficaz e eficiente, e a valorização de parcerias para buscar recursos, incluindo os organismos internacionais (BRAGANÇA, 2011).

“O desafio da qualidade” foi um documento que trazia programas com o objetivo de elevar a qualidade do ensino. O primeiro deles foi “Racionalização e modernização da administração do sistema”, que esclarece os objetivos do plano. Outro programa que chama a atenção é o “Qualificação docente”, em que se pretende investir na formação de professores. Em todo o documento, não há referência à política de

valorização dos trabalhadores. O documento também apresenta o programa “Escolas-referências”, cuja ideia era a de criar centros de excelência na Educação e, depois, irradiar os saberes para outras escolas (BRAGANÇA, 2011, p. 127 - 128).

No contexto da criação das avaliações sistêmicas, que consistem na avaliação da qualidade da educação básica, foi criado o “Programa de Intervenção Pedagógica” (PIP), que consiste em os professores aplicarem medidas de aprendizagem para que o aluno elimine suas dúvidas em relação ao conteúdo e tenham resultados satisfatórios. Com esse programa, a ideia é manter o fluxo escolar do aluno, garantindo a aprendizagem, bem como a adequação da idade à série. Na prática, professores ficam divididos quanto à viabilidade desse programa, pois, ao ter que orientar o aluno que ainda não aprendeu, precisam cuidar dos que já assimilaram o conteúdo. Dessa maneira, é preciso que o docente tenha habilidade de administrar o espaço da sala de aula para atender a todos os alunos.

Criou-se ainda o “Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar” (PAAE). O programa disponibiliza o sistema de avaliação do banco de itens para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. A concepção pedagógica desse programa, traduzida para um sistema on-line, possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Seu objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica (Instituto Avaliar). Todos esses programas vinculavam-se ao Simave, que é o Sistema Mineiro de Avaliação.

A política geral do Estado, conforme descreve a Secretária da Educação de Minas Gerais, significa uma nova cultura que exige o envolvimento e (*sic*) participação direta dos diretores, especialistas e professores. Eles são peças fundamentais para o sucesso da qualidade do ensino ou também pelo seu fracasso, independente das condições de trabalho, estrutura ou a situação dos alunos que frequentam as escolas. Aos trabalhadores cabe a responsabilidade principal do processo, podendo ser premiados pelo sucesso ou punidos pelo fracasso. (BRAGANÇA, 2011, p. 89).

Aécio Neves deixou o Governo, em 2010, para se candidatar ao Senado Federal, e Antônio Augusto Anastasia (PSDB) assumiu o Governo de Minas Gerais, com uma proposta de “Continuar e avançar”. Anastasia se elegeu governador de Minas com 6,2 milhões de votos (62,72%) com um programa de Governo chamado “Minas de todos os mineiros – as redes sociais do desenvolvimento integrado”, que representou a 3ª geração do “Choque de Gestão”. Em seu programa de Governo, alguns compromissos reforçam a ideia de continuidade em relação ao Governo anterior, a saber:

- Implantar, como reajustes anuais, as novas tabelas de remuneração dos servidores da Educação, a partir de janeiro de 2011, e manter o Prêmio de Produtividade com pagamento anual, mediante cumprimento das metas estabelecidas e Acordos de Resultados pactuados.
- Aperfeiçoar o Progestão – programa de formação de gestores escolares, professores e especialistas em Educação.
- Implantar e manter a Rede Mineira de Formação de Educadores, constituída por universidades.
- Desenvolver e implantar o sistema de certificação ocupacional de professores.
- Promover o exame de certificação ocupacional de gestores educacionais, condição necessária para ocupar o cargo de Diretor de escola e para concorrer a uma vaga no mestrado profissional em Gestão Escolar.
- Fortalecer a equipe do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) que atua na implementação do Projeto “Alfabetização no tempo Certo” e ampliar a abrangência do Programa para as demais séries do ensino fundamental, incluindo, especialmente, orientação didático-pedagógica e apoio às escolas para o ensino de Matemática e de Ciências.

Em entrevista concedida à revista *Carta Capital*, Antônio Anastasia foi questionado:

CC<sup>1</sup>: Existem contestações aos resultados da Educação. O Estado teve uma greve de professores que durou cem dias.

AA<sup>2</sup>: Quando o governo federal estabeleceu a nova forma de remuneração, o Estado adotou uma modelagem de parcela única. Com vencimento básico pequeno e mais 20 gratificações. Na hora das reivindicações, sempre legítimas, esqueciam as gratificações. Nós fizemos a consolidação de todas essas gratificações dentro da remuneração. Isso nos colocou 50% acima do piso nacional. Mas nós temos os professores e nós temos o Sind-UTE, ligado ao PT. O sindicato rejeitou essa possibilidade, foi à Justiça e perdeu. Aumentamos a folha de pagamento entre 2010 e 2014. A média remuneratória da educação subiu 3 vezes a inflação. Ganham pouco, a média salarial dos estados são baixas, mas é dentro da nossa realidade do pagamento. Quando tivermos os royalties da mineração e do pré-sal, conseguiremos aumentar isso. (ANASTASIA, 2014, s.p.).

---

<sup>1</sup> *Carta Capital*.

<sup>2</sup> Antônio Anastasia.

Dessa maneira, o Governo Anastasia, no campo da Educação, fez poucas inovações e manteve, em seu discurso, a ideia de fortalecimento dos projetos anteriores. Seu Governo foi bem avaliado, havendo momentos em que sua aprovação foi de 36%, superior à da Presidenta Dilma Rousseff. Em 2014, afastou-se do Governo para concorrer ao Senado Federal, assumindo o Governo de Minas, em seu lugar, Alberto Pinto Coelho.

Ao perpassar por essa linha sucessória no Governo de Minas Gerais, pode-se verificar uma série de continuidades e rupturas que assumiram características ideológicas do partido que chegavam ao poder, PMDB, PSDB ou PT. Nota-se também que as políticas educacionais adotam nuances ora conservadoras, ora progressistas. No atual momento, o Governo está sob a liderança de Fernando Pimentel (PT), que representa oposição ao Governo anterior, e cuja Secretária de Educação é Macaé Maria Evaristo dos Santos. O Governo Pimentel promete um governo participativo, e tem demonstrado tal postura ao aceitar negociar com o Sind-UTE e ao assumir o compromisso de pagar o Piso Salarial Nacional aos professores da educação básica e retornar à forma de pagamento anterior ao Governo Aécio Neves, que é o vencimento básico. Nesta dissertação, a pesquisa ocorrerá em torno do impacto da lei do subsídio, pensada no Governo Aécio Neves e implantada no Governo Anastasia, sobre o adoecimento docente.

## **5 ADOECIMENTO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**

### **5.1 O PROFESSOR E O ADOECIMENTO DOCENTE**

Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005), o estudo das relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais ele se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores constitui-se num desafio e numa necessidade para se entender o processo saúde-doença do trabalhador docente e para se buscar as possíveis associações com o afastamento do trabalho por motivo de saúde.

Os professores, que dia a dia enfrentam o rebaixamento salarial, a precariedade do trabalho, a violência nas escolas, a superlotação nas salas, a carência de condições adequadas para a sua atuação e o aumento de funções que lhes são atribuídas, sentem-se



desestimulados; nota-se que são esses os aspectos determinantes para as principais causas de adoecimento.

Houve um tempo, nos idos de 1960, em que a profissão de professor conferia ao profissional segurança material, emprego estável e prestígio social. Fato é que as mudanças ocorridas na sociedade impactaram drasticamente a profissão e fizeram com que os jovens optassem por outras ocupações, o que resultou num déficit de professores em todo o Brasil. Em 19 de março de 2014, o Tribunal de Contas da União divulgou que o déficit de professores no Brasil é de 32,7 mil para o ensino médio. Cada vez mais pressionado pela sociedade do conhecimento, o professor está exposto a diversos fatores estressores em seu trabalho, o que pode comprometer drasticamente os objetivos pedagógicos de ensino e de aprendizagem. São inúmeros casos de adoecimento, principalmente transtornos psiquiátricos, como depressão, síndrome do pânico e psicoses, que conduzem ao absentismo docente.

O estudo realizado por Gasparini, Barreto e Assunção (2006), a “Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil”, demonstrou que a prevalência de indivíduos em risco de apresentar transtornos mentais foi bastante elevada nos professores da Regional Nordeste da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Além disso, os resultados mostraram que essas alterações são mais frequentes nos professores que relataram: experiência de violência nas escolas, pior percepção sobre o trabalho, piores condições de trabalho e ambiente físico da escola, menor recurso computacional para o trabalho escolar. O transtorno mental também foi associado ao uso de medicamentos para dormir. As autoras relataram que os dados obtidos também foram encontrados em estudos sobre docentes em outros países. Tuettemann (1991),

[...] na Austrália, encontrou prevalência de transtorno mental de 44,6% em professores de segundo grau. Estudo realizado em Hong-Kong, recentemente, também mostrou que a profissão de ensinar é altamente estressante. Cerca de um terço dos professores pesquisados apresentou sinais de estresse e *burnout* entre os principais problemas de saúde. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006, p. 2687).

Outros estudos sobre a saúde dos professores, nos diversos níveis de ensino, realizados na Bahia, também evidenciaram prevalências elevadas de distúrbios psíquicos em docentes (DELCOR, 2004, *apud* GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006).

Codo (1999) estudou uma amostra de quase 39 mil trabalhadores em Educação em todo o país e identificou que 32% dos indivíduos apresentavam baixo envolvimento emocional com a tarefa; 25% se encontravam com exaustão emocional; 11%, com quadro de despersonalização. Tais números podem indicar, em termos práticos, que 48% da população estudada apresentava síndrome de *Burnout*. O autor esclarece os elementos que podem estar associados às queixas e ao adoecimento. Lembra que o trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, mas que exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula e, frequentemente, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

A síndrome de *Burnout* foi descrita, em 1974, nos EUA, pelo psiquiatra norte-americano Herbert Freudenberger:

[...] ao observar que muitos voluntários, com os quais trabalhava, apresentavam um processo gradual de desgaste no humor ou desmotivação. Geralmente, esse processo durava aproximadamente um ano, e era acompanhado de sintomas físicos e psíquicos que denotavam um particular estado de estar “exausto”. (GUIMARÃES; CARDOSO, 2004).

Do inglês *to burn*, que significa queimar, e *out*, que significa até o final, *Burnout* caracteriza-se por um processo em que a pessoa tem uma exaustão completa, quando submetida às condições estressantes de trabalho. O conceito adotado nesta dissertação é defendido por Harrison (*apud* CARLOTTO, 2002), que diz: “‘Síndrome de *Burnout*’ é um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longo período de tempo”.

Na década de 1980, a psicóloga Christina Maslach estudou a forma como as pessoas enfrentavam a estimulação emocional em seu trabalho, chegando a conclusões semelhantes às de Freudenberger. As pesquisas levaram C. Maslach e Jackson a criarem um instrumento psicométrico, o *Malasch Burnout Inventory* (MBI). Já Camana (2006) detectou alguns indicadores de *Burnout* em sua pesquisa a partir do Maslach (MBI).

#### **Quadro 1 – Indicadores do MBI de Christina Maslach**

---

1. O Esgotamento emocional e afetivo

Estou emocionalmente esgotado.

Fico cansado no final do dia.

Estou cansado quando me levanto de manhã, tenho de enfrentar um novo dia.

Estou esgotado.

---

2. A realização por meio do meu trabalho

Tenho o sentimento de não poder influenciar outras pessoas.

Tornei-me mais duro com meus próximos desde que assumi este trabalho.

Sinto que trabalho demais.

Trabalho com pessoas, mas coloco estresse demais sobre mim.

Não posso mais criar uma atmosfera descontraída com meus alunos.

---

3. A despersonalização

Não tenho mais o sentimento de ter realizado coisas válidas em meu trabalho.

Sinto-me como que no limite de minhas forças.

As atividades extraprofissionais se anulam; não tenho mais força nem tempo para fazê-las.

---

Fonte: Guimarães; Cardoso (2004)

Massero *et al.* (1995) propõem três perspectivas diferentes de estudo da Síndrome de *Burnout*:

1- Perspectiva psicossocial: adotada por Maslach e Pines, que pretende explicar as condições ambientais nas quais se origina a Síndrome de Burnout, os fatores que ajudam a atenuá-la e os sintomas específicos que caracterizam a síndrome, fundamentalmente de tipo emocional, nas distintas profissões.

2- Perspectiva organizacional: que se centra em que as causas da Síndrome de Burnout se originam em três níveis distintos: o individual, o organizacional e o social (CHERNISS, 1980). O desenvolvimento da Síndrome de Burnout gera, nos profissionais, respostas ao trabalho, que não têm que aparecer sempre, nem juntas, como a perda do sentido do trabalho, idealismo e otimismo, ou ausência de simpatia e tolerância frente aos clientes e a incapacidade para apreciar o trabalho como desenvolvimento pessoal.

3- Perspectiva histórica: é fruto dos estudos realizados por SARANSON (1982) sobre as consequências das rápidas mudanças sociais nos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial no trabalho e das condições de trabalho. (MASSERO *et al.*, 1995).

Diferentemente do *Burnout*, o estresse é uma “síndrome que se refere ao conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige esforço de adaptação” (SIVIERI-PEREIRA; AMARAL; COMIN, 2011, p. 3). A classificação do *Burnout*, segundo Maslach (*apud* CARLOTTO; PALAZZO, 2006, p. 1018), ocorre em três etapas: (1) exaustão emocional; (2) despersonalização; (3) diminuição da realização profissional. A exaustão emocional caracteriza-se pelo estado em que a pessoa não se sente mais capaz de se entregar ao trabalho. A despersonalização envolve sentimentos e atitudes negativos, e a pessoa se distancia do trabalho, como num profundo desencanto, com profunda desmotivação pelo trabalho. A diminuição da realização profissional se instala quando a pessoa se torna insatisfeita

com os resultados do seu trabalho e descontente consigo mesma. Para Caballero e Millán (*apud* GUIMARÃES; CARDOSO, 2004), a Síndrome de *Burnout* apresenta os seguintes sintomas:

1. Fisiológicos: falta de apetite, cansaço, insônia, dor cervical, úlceras.
2. Psicológicos: irritabilidade ocasional ou instantânea, gritos, ansiedade, depressão, frustração, respostas rígidas e inflexíveis.
3. De conduta: expressões de hostilidade ou irritabilidade, incapacidade para poder chegar tarde ao trabalho ou sair mais cedo, estar com frequência fora da área de trabalho e fazer longas pausas de descanso no trabalho.
4. Outros: aumento do absenteísmo, apatia face à organização, isolamento, empobrecimento da qualidade do trabalho, atitude cínica e fadiga emocional, aumento do consumo de café, álcool, barbitúricos e cigarros. (GUIMARÃES; CARDOSO, 2004).

A Síndrome de *Burnout* se apresenta como uma síndrome complexa que acarreta consequências muito variáveis, já que estão presentes em nível psicológico, físico e de conduta (GUIMARÃES; CARDOSO, 2004). O quadro 2 apresenta as principais consequências da Síndrome de *Burnout*:

**Quadro 2 – Consequências da Síndrome de *Burnout* por Grupo**

<b>Grupo</b>	<b>Consequências</b>
Psicológicas	Problemas psicossomáticos
	Atitudes negativas sobre si mesmo
	Depressão
	Sentimento de culpabilidade
	Ansiedade
	Cólera
	Aborrecimento
	Baixa tolerância à frustração
	Abuso de drogas
No contexto organizacional	Diminuição do rendimento
	Atitudes negativas sobre o trabalho
	Falta de motivação no trabalho
	Atitudes negativas sobre o cliente
	Incapacidade para realizar o trabalho com rigor
	Rotação
	Intenção de sair ou abandonar o trabalho
	Absenteísmo, atrasos e largas pausas no trabalho
	Insatisfação no trabalho
	Diminuição do compromisso
No contexto ambiental	Atitudes negativas sobre a vida em geral
	Diminuição da qualidade da vida pessoal

Fonte: Garcés de los Favos (*apud* GUIMARÃES; CARDOSO, 2004).

Há de se perguntar se existe alguma relação entre a Síndrome de *Burnout* e o estresse. O que a literatura aponta é que esses dois processos psicobiossociais são diferentes em suas características. O estresse classifica-se em quatro etapas, segundo Seyle (1936), expandido por Lipp (2012): (1) fase de alerta; (2) fase de resistência; (3) fase de quase exaustão; (4) fase de exaustão. A partir dessa classificação, pode-se compreender que o estresse é um processo que pode se aprofundar, dependendo da intensidade e da frequência dos fatores estressores internos e externos. A fase de alerta caracteriza-se como positiva, na medida em que prepara o organismo para a realização de tarefas importantes, quando promove a descarga de adrenalina. Se persistirem os fatores estressores, inicia-se a fase da resistência, que se caracteriza pela tentativa de manutenção da homeostase (equilíbrio) corporal durante a realização de atividades. Persistindo-se os fatores estressores em intensidade e frequência, inicia-se a fase de quase exaustão, que é aquela em que se começa o processo de adoecimento dos órgãos, que poderá ser agravado de acordo com a vulnerabilidade genética dos indivíduos. Por fim, a última fase é a da exaustão, em que ocorre a instalação de doenças com sintomatologia característica, como: úlcera, psoríase, vitiligo, enfarte, depressão. “Uma diferença bastante significativa entre o *burnout* e o estresse e que este último afeta somente a pessoa envolvida, enquanto o *burnout* afeta todos aqueles envolvidos na situação de trabalho e nas relações pessoais” (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1115), Portanto, o *Burnout* pode ser considerado como um estresse mais profundo, relacionado às condições de trabalho. Para Esteve (1999), “a situação de mal-estar (*burnout*) resulta no ‘ciclo degenerativo da eficácia docente’”. Esteve (1999) aponta as principais consequências do mal-estar docente:

### **Quadro 3 – Principais consequências do mal-estar docente**

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal do trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
5. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
6. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
7. Estresse.
8. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
9. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
10. Neuroses reativas.
11. Depressões.

Fonte: Esteve (1999)

Carlotto (2002) argumenta:

[...] as consequências do *burnout* em professores não se manifestam somente no campo pessoal-profissional, mas também trazem repercussões sobre a organização escolar e na relação com os alunos o que deflagra num processo de deterioração da qualidade da relação e de seu papel profissional. (CARLOTTO, 2002).

Para a relevância da profissão, é difícil de se considerar como um professor poderá desenvolver bem o seu trabalho se não estiver desfrutando de bom estado de saúde.

Esteve (1999) aponta, como uma das estratégias para evitar o mal-estar docente, o processo de formação continuada do professorado. Com efeito, uma vez que o professor supera o choque de realidade, começa, então, a possibilidade de autorrealização na atividade profissional. A seguir, no quadro 4, têm-se os indicadores da atuação em classe.

#### **Quadro 4 – Indicadores da atuação em classe**

<b>No plano de atuação em classe</b>
1. Confiança de que tenham escolhido um trabalho adequado
2. Familiaridade com o conteúdo das matérias
3. Captação da estrutura (dinâmica) da maior parte dos grupos
4. Compreensão de que diferentes grupos devem ser tratados de forma diferente
5. Capacidade de apreciar as reações dos alunos
<b>No plano do contexto social do ensino</b>
1. O sentimento de ser aceito pelos colegas
2. O sentimento de ser aceito pelos alunos e o seu papel de professor
3. Sua adaptação na escola como estrutura social

Fonte: Esteve (1999)

## **5.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA ADOECIMENTO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Nesta dissertação, procurou-se investigar o adoecimento docente à luz das políticas públicas educacionais mineiras. Partindo do princípio de que as políticas representam o Estado em ação, na tentativa de atender as demandas/necessidades do povo. A reforma nas políticas educacionais brasileiras data da década de 1990, quando receberam forte influência das políticas macroeconômicas de órgãos internacionais como o Banco Mundial, a OMC e a OCDE. Por isso, as discussões sobre adoecimento docente têm se aprofundado, no sentido de discutir sobre a profissionalização docente, a precarização do trabalho, as condições de trabalho, a proletarianização, a valorização do professor e a carreira docente. Uma discussão um tanto complexa; assim, não foi objetivo desta dissertação esgotá-la em todos os seus aspectos teórico-conceituais, mas sim apresentá-la num tom de diálogo.

O magistério, na sua origem, constitui-se como uma ocupação em que a vocação ou o sacerdócio eram condições indispensáveis para ao ato de ensinar. Situação que descaracteriza o conceito de profissão, que se constitui como:

[...] atividades especializadas, que possuem corpo de saberes específicos e acessíveis a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão de trabalho, pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal. (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Nesse sentido, as mudanças no perfil do trabalhador docente e da identidade docente, no contexto da modernidade e da contemporaneidade, fazem pressão na busca crescente por profissionalização docente. Logo, profissionalização docente pode ser entendida como o processo em que o sujeito se apropria dos saberes e das competências técnicas e em que se distancia do amadorismo, consolidando, por sua vez, o reconhecimento social e a valorização econômica.

A busca pela profissionalização é contínua e não se distancia da reflexão sobre a prática e nem da formação continuada. Segundo Tardif (2013):

[...] uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. Ora, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes. (TARDIFF, 2013, p. 27).

Os estudos sobre profissionalização docente apontam duas tendências: humanista-pedagógica e sociológica. A primeira tendência, humanista-pedagógica,

[...] centra seu foco na formação docente, compreendida como um processo de constituição do sujeito no seu fazer pedagógico, atribuindo grande ênfase aos saberes adquiridos na experiência, à prática pedagógica e aos processos formativos. Essa vertente levada ao extremo acaba por atribuir demasiado peso à formação como elemento central da profissionalização. (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

A segunda tendência, de perspectiva sociológica, relaciona a identidade profissional com as atividades laborais do sujeito, com a inserção desses sujeitos na divisão social do trabalho (OLIVEIRA, 2010, p. 20). Sendo assim, a luta pela profissionalização do magistério, para os professores de escolas públicas, esbarra na escolha por qual estatuto funcional seguir: Estatuto do Magistério ou Estatuto do Servidor Público.

O artigo 2º do *Estatuto do Magistério do Estado de Minas Gerais* diz:

Art. 2º - O exercício do magistério, inspirado no respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, tem em vista a promoção dos seguintes valores:

I - amor à liberdade;

II - fé no poder da educação como instrumento para a formação do homem;

III - reconhecimento do significado social e econômico da educação para o desenvolvimento do cidadão e do País;

IV - participação na vida nacional mediante o cumprimento dos deveres profissionais;

V - constante auto-aperfeiçoamento como forma de realização pessoal e de serviço ao próximo;

VI - empenho pessoal pelo desenvolvimento do educando;

VII - respeito à personalidade do educando;

VIII - participação efetiva na vida da escola e zelo por seu aprimoramento;

IX - mentalidade comunitária para que a escola seja o agente de integração e progresso do ambiente social;

X - consciência cívica e respeito às tradições e ao patrimônio cultural do País. (MINAS GERAIS, 1977).

Já o *Estatuto do Servidor Público do Estado de Minas Gerais* indica:

Art. 2º - Funcionário público é a pessoa legalmente investida em cargo público.

Art. 3º - Cargo público, para os efeitos deste estatuto, é o criado por lei em número certo, com a denominação própria e pago pelos cofres do Estado.



Parágrafo único - Os vencimentos dos cargos públicos obedecerão a padrões previamente fixados em lei.

Art. 4º - Os cargos são de carreira ou isolados.

Parágrafo único - São de carreira os que se integram em classes e correspondem a uma profissão; isolados, os que não se podem integrar em classes e correspondem a certa e determinada função.

Art. 5º - Classe é um agrupamento de cargos da mesma profissão e de igual padrão de vencimento.

Art. 6º - Carreira é um conjunto de classes da mesma profissão, escalonadas segundo os padrões de vencimentos.

Art. 7º - As atribuições de cada carreira serão definidas em regulamento.

Parágrafo único - Respeitada essa regulamentação, as atribuições inerentes a uma carreira podem ser cometidas, indistintamente, aos funcionários de suas diferentes classes.

Art. 8º - Quadro é um conjunto de carreiras, de cargos isolados e de funções gratificadas.

Art. 9º - Não haverá equivalência entre as diferentes carreiras, nem entre cargos isolados ou funções gratificadas. (MINAS GERAIS, 1952).

A linguagem implícita no Art. 2º do Estatuto do Magistério retoma aspectos éticos e morais dos quais está revestida a profissão de professor. Num tom subjetivo e, em alguns momentos, até idealizado da educação (como em: “fê no poder da educação como instrumento para a formação do homem”), deixa implícita a ideia do dever, da missão ou do sacerdócio do qual a profissão deve se ocupar. O Art. 2º aborda os valores do magistério, mas somente por eles fica difícil de delimitar os limites da profissão. É preciso avançar na leitura do Estatuto para identificar, no artigo Art. 13º, as atribuições específicas:

I - de Professor, o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, auto-aperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola; [...] (MINAS GERAIS, 1977).

Nota-se, a partir das atribuições específicas do professor, que o seu trabalho se desdobra no momento dentro da sala de aula e naquele fora da sala de aula, o qual consiste na preparação, na pesquisa, na avaliação, no controle do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, sabe-se que, nos dias de hoje, o professor tem sido muito mais exigido, sobretudo quanto ao domínio de classe, à atualização de conteúdo, às atividades motivadoras, à capacidade de liderar, à capacidade de escutar/orientar os alunos, inclusive em questões pessoais.

O que se nota a partir das reformas educacionais foi um aumento de argumentos sobre o modelo gerencialista promover o individualismo e a competitividade nas relações de trabalho (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 590). Esse modelo enfatiza a meritocracia, em que os trabalhadores, quanto mais produtivos, mais são valorizados, por meio de bonificações e de prêmios de produtividade vinculados à avaliação de desempenho. No entanto, as bonificações e os prêmios são preferidos pelos gestores públicos, por não representarem compromisso fixo com o trabalhador da Educação, ou seja, têm a opção de extingui-lo a cada variação do mercado financeiro. Dessa forma, não há valorização plena do professor, que continua com o salário achatado e pouco valorizado socialmente.

O Estado gerencialista potencializa a responsabilização do professor por objetivos e resultados pelos quais assume riscos, comprometendo-se ainda mais com as organizações. “O medo inconsciente e a culpa possibilitam a identificação de indivíduos com os fins organizacionais na expectativa do reconhecimento e recompensa” (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 604). Pressionados, os professores podem desenvolver formas variadas de adoecimento docente, bem como formas encobertas e insidiosas de defesas patogênicas e de sofrimento.

Nesse sentido, o aumento das responsabilidades do professor não tem sido acompanhado pela valorização profissional, embora o Estatuto do Magistério traga, no seu artigo primeiro, aspectos que visam à valorização do profissional, como:

- II - incentivar a profissionalização do pessoal do magistério, mediante a criação de condições que amparem e valorizem a concentração de seus esforços ao campo de sua escolha;
- III - assegurar que a remuneração do professor e do especialista de educação seja condizente com a de outros profissionais de idêntico nível de formação;
- IV - garantir a promoção na carreira do professor e do especialista de educação de acordo com o crescente aperfeiçoamento profissional e tempo de serviço, independentemente da atividade, área de estudo, disciplina ou grau de ensino em que atuem. (MINAS GERAIS, 1977).

É razoável que o professor seja valorizado como outros profissionais de idêntico nível de formação, tendo vista a importância do papel social que ocupa. O piso salarial precisa garantir necessidades básicas, de saúde, de lazer e intelectuais do profissional. No entanto, não é isso que se observa no sistema público de ensino – educação básica. Salários achatados, condições de trabalho ruins, salas superlotadas, excesso de

burocracia, reuniões prolixas e repetitivas, com baixo impacto positivo na sala de aula. Professores adoecidos, baixos níveis de aprendizagem dos alunos.

O profissional que se defronta com essa realidade no sistema público é investido em cargo público por meio de nomeação, e passa a seguir o Estatuto do Servidor, que normatiza as condições para o exercício do profissional na carreira pública. As normatizações, que são detalhadas e regulamentadas pelo Estatuto do Magistério, preveem a carreira do magistério com progressão horizontal, nível e grau, PEB IA, respectivamente. A progressão horizontal depende da apuração do efetivo exercício no mesmo grau, pelo período de 4 (quatro) anos, bem como da avaliação de desempenho, na forma do regulamento.

Enfim, qual estatuto seguir? O do servidor público ou o do magistério? Ambos? A discussão se amplia para uma perspectiva dual e complexa entre profissionalização e proletarização, que surge no Brasil no final dos anos 70 e no início dos anos 80. A busca pela profissionalização constituiu-se em movimento de resistência e de autoproteção dos professores, para se evitar o processo de desqualificação que acompanhava a proletarização.

A positividade ideológica posta pela proletarização, no sentido de promover o reconhecimento e autorreconhecimento do magistério como classe trabalhadora e de unir esforços a outras classes em uma dimensão político-transformadora, foi explorada pelas lideranças políticas e sindicais e por autores críticos (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Segundo Tardif (2013, p. 28), “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização”. Dessa maneira, a profissionalização docente constituiu-se num movimento de defesa à perda de autonomia, à desqualificação e à submissão à condição alienante provocada pelo caráter normativo e regulador do Estado.

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia. Ao invés, a proletarização provoca a degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (NÓVOA, 1993, p. 23).

Nesse sentido, Esteve (1999) argumenta que a autorrealização do professor supõe, necessariamente, a inovação educativa, e esta é praticamente impossível se não houver comunicação com os colegas. Por isso, a formação permanente dos professores deve supor a constante disponibilidade de uma rede de comunicação. O autor ainda destaca a importância do trabalho em equipe, além da atenção voltada somente para os conteúdos acadêmicos.

A perda da autonomia do professor, inevitavelmente, ocasiona o distanciamento dos valores elencados no Artigo 2º do Estatuto do Magistério e o submete às normatizações das políticas educacionais, podendo resultar no processo de adoecimento docente, chegando à despersonalização do profissional. Aspecto descrito por diretores escolares que pode ser aplicado também a professores, tendo-se em vista o sentimento de insatisfação e de frustração que perpassa o ambiente escolar. Piolli, Silva e Heloani (2015) dizem:

[...] o professor tende a sentir-se em falta com sua missão, a ponto de produzir intensos sentimentos de frustração, e em alguns casos, distúrbios de humor e depressão. A frustração era comumente acompanhada de certa incapacidade de se desligar do trabalho e por preocupações com alunos e professores, geralmente relacionadas a problemas cotidianos que, na maior parte das vezes, dificilmente eram solucionados no contexto da racionalidade instrumental forjado pelas políticas e suas formas de regulação-controle. (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 603).

Dessa maneira, há de considerar que o ambiente de escola pública é potencialmente adoecedor para os professores, os quais representam a linha de frente na batalha por tentar ensinar o aluno, o qual, por sua vez, chega até a escola com defasagem de aprendizagem, distúrbios emocionais e psicológicos, dificuldades de aprendizagem, desmotivados quanto ao ensino. O professor, como mediador, é obrigado a cumprir as políticas públicas de progressão do aluno sem que, necessariamente, os objetivos pedagógicos tenham sido cumpridos. O excesso de responsabilização do professor, a frustração em ver que o aluno não se compromete com o próprio aprendizado, a exigência autoritária de cumprimento de política pública, a cobrança burocrática por preenchimento de papéis, o pseudoincentivo a bonificações e prêmio de produtividade levam o professor a um grau de desmotivação, de frustração e de adoecimento.

Nesse sentido, observa-se que as políticas públicas educacionais são incipientes e pouco consistentes quanto à valorização plena do professor por meio de incentivos reais no plano de cargos e salários. Situação que faz a profissão desinteressante para os

jovens e que se torna um complemento salarial para a maioria dos profissionais, muitas vezes por falta de opção. Não há uma política educacional de valorização do professor que persista ao longo dos governos. Muda-se o governo, muda-se a política. Muda-se a conjuntura econômica brasileira e mundial, muda-se a política. Mas, há de se perguntar: o que faz o professor se submeter a tudo isso? Não é somente uma questão ideológica, mas uma questão de medo do futuro, no qual a estabilidade pode garantir o mínimo para a sua sobrevivência. Sendo assim, o professor do serviço público desvincula-se da própria profissionalização e se proletariza, levantando a bandeira de luta de classe na busca por melhores salários e condições de trabalho. Nessa luta, muitos se descomprometem com os objetivos pedagógicos. Um círculo vicioso: Estado pressiona professor, professor pressiona Estado; pouca esperança de que a educação básica no Brasil seja prioridade e um espaço menos adoecedor para os professores.

## **6 METODOLOGIA**

### **6.1 TIPO DE PESQUISA**

Esta pesquisa se caracteriza por ser de abordagem qualitativa, sendo descritiva, interpretativa, documental e empírica, realizada na área de Ciências Humanas.

A pesquisa contou com a participação voluntária de três professores, de um gestor, de um representante do Governo e de um representante do sindicato. A escolha dos sujeitos foi feita considerando-se a necessidade de se ouvir pontos de vistas diferentes acerca da política educacional analisada nesta dissertação, de forma a identificar as tensões, as contradições, os conflitos nas falas dos sujeitos. Além disso, os sujeitos da pesquisa foram incluídos segundo os seguintes critérios:

- 1) Critérios para inclusão:
  - a) Ser efetivo na rede estadual de ensino de Uberaba.
  - b) Estar no exercício das funções docentes.
  - c) Ter estado em exercício durante período da implantação da política pública estudada neste trabalho.
  - d) Concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa.
  
- 2) Critério de inclusão do gestor, do(a) superintendente e do(a) presidente do sindicato:
  - a) Estar no exercício de suas funções.

A partir desses critérios, foi construída uma lista de possíveis nomes de sujeitos da pesquisa, os quais foram convidados, verbalmente, para participarem da pesquisa.

### **6.1.1 Instrumentos de pesquisa**

Os instrumentos de pesquisa foram selecionados de maneira a responder às perguntas da pesquisa e a manter a coerência com os objetivos. Por isso, utilizou-se, nesta dissertação: análise documental (recortes de jornais, revista, encartes), dados da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (Seplog) e entrevistas semiestruturadas.

O modo como se faz uma análise documental foi extraído a partir da revisão bibliográfica na base de dados Scielo, em que se encontraram dois referenciais teóricos. Para André e Ludke (1986), a técnica de análise documental

[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Como exemplos gerais de documentos, podem ser citadas: as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, arquivos escolares, circulares, etc. (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 46).

A estratégia para a coleta de documentos se deu a partir da busca avançada nos sites do Planalto, da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e do Sind-Ute. Os documentos selecionados foram: *Estatuto do Magistério de Minas Gerais* (1977), *Constituição da República Federativa do Brasil/1988*, Lei nº 9394/96, Lei nº 15.293/94,

Lei nº 18.975/2011, Plano de Governo – Anastasia. Encartes do Sind-Ute foram encontrados no tópico “documentação técnica” do site do Sind-Ute. Encartes de jornais e revistas vieram do arquivo pessoal do Ms. Anízio Bragança Jr. Já o livro *Constituição Cidadã* é material desta pesquisadora.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) dizem:

[...] feito (*sic*) a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise de dados: é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chaves. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

A análise documental foi feita buscando-se identificar pontos de tensão, incoerências, inconsistências ao longo do texto, relacionando-as com a realidade expressa nas falas dos sujeitos da pesquisa. As categorias foram construídas através das orientações encontradas em André e Ludke (1986):

[...] as categorias brotam do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Contudo, elas irão sendo modificadas com o desenrolar do estudo, num processo dinâmico de confronto entre teoria e evidência empírica. Para a construção das categorias, eis algumas sugestões práticas: a) a detecção de aspectos que surgem com certa regularidade; b) uma avaliação deste conjunto inicial de aspectos ou categorias, avaliação esta que deverá ser feita em função de critérios como: correspondência com os propósitos da pesquisa, homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 47).

As categorias e as dimensões foram estabelecidas a partir da leitura e da análise de documentos, desde a Constituição Federal/88 e da LDB 9394/96 até reportagens, entrevistas e encartes de sindicatos. Nesses documentos, foram identificados os fatos relacionados com a política de subsídio implantada pelo Governo em 2011, identificando-se os pontos de contradições, os aspectos citados com regularidade e que possuíam correspondência com os propósitos desta pesquisa.

Os dados da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão foram solicitados, por e-mail, ao coordenador da unidade de Uberaba, e também devolvidos por e-mail. A utilização dos dados foi feita com o intuito de fundamentar a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

### 6.1.2 Pesquisa de campo

Segundo Markoni e Lakatos (2013), “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. A pesquisa de campo desta dissertação foi norteada após a revisão de literatura, em que foi possível se delinear as perguntas e se estabelecer o método de análise dos dados. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada, que possibilita

[...] ao pesquisador seguir um conjunto de questões definidas anteriormente, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha distanciado ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

### 6.1.3 Procedimentos

Aceito o convite para participar desta pesquisa, partiu-se para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para o agendamento da entrevista, que ocorreu no Laboratório de Mídia e Educação da UFTM. As entrevistas foram escalonadas de acordo com a disponibilidade do sujeito, de maneira a realizá-las no período de um mês. Ainda no primeiro semestre de 2016, dentro de um mês, conseguiu-se coletar os dados de todos os sujeitos, exceto aqueles da representante do Governo, devido à necessidade de conciliar os horários na agenda; porém, isso não impediu a realização da entrevista no mês de agosto/2016.

Todas as entrevistas foram em áudio, gravadas utilizando-se um smartphone Motorola, 2ª geração, utilizando-se o aplicativo de gravação de voz *Smart recorder*. Sem contratempos, as entrevistas foram armazenadas no próprio dispositivo. Para a transcrição, gastou-se em média cinco horas para cada trinta minutos de entrevista. As transcrições foram finalizadas em setembro/2016, corrigidas e encaminhadas aos sujeitos da pesquisa para que realizassem a leitura e a assinatura de validação das mesmas. Não houve contratempos nessa etapa.



Concomitantemente, foi construído um quadro com a caracterização dos sujeitos (visando preservar a identificação dos sujeitos, foram utilizados nomes fictícios).

**Quadro 5 - Perfil dos sujeitos da pesquisa**

Nome	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo na educação	Situação na pesquisa
Antônio	38 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ensino de Ciências	18 anos	Professor
Arlete	44 anos	Licenciatura em História	Metodologia no ensino de História	20 anos	Professora
Joaquim	61 anos	Licenciatura em Matemática e Engenharia Civil	Ensino de Matemática	20 anos	Professor
Beatriz	61 anos	Licenciatura em Matemática e Pedagogia	Didática de Ensino	43 anos	Superintendente
Dulce	Não informada	Licenciatura em História e Teologia	Orientação e Supervisão	40 anos	Representante do sindicato
Madalena	49 anos	Licenciatura em Letras	Produção de textos	26 anos	Gestora

Fonte: Da pesquisadora, 2017

De posse de todas as entrevistas coletadas e transcritas, foram realizadas inúmeras leituras para a apropriação das falas dos sujeitos. Apreendidos os conceitos e as concepções dos entrevistados, passou-se para a identificação dos argumentos que contemplavam respostas às perguntas e aos objetivos da pesquisa, os quais foram discutidos segundo duas categorias: (1) “Contexto da Educação em Minas Gerais e as políticas públicas educacionais”; (2) “Adoecimento docente e os impactos causados pela implantação da lei do subsídio/2011 no contexto do Choque de Gestão”. Com todos os argumentos extraídos dos textos das entrevistas dos sujeitos, iniciou-se a análise dos dados.

#### **6.1.4 Análise dos dados**

Após a definição do objeto de estudo desta pesquisa, procurou-se delinear qual seria o caminho metodológico viável para a análise de políticas públicas educacionais proposta neste trabalho. Os caminhos possíveis para a realização das análises seriam a teoria do materialismo histórico dialético ou o ciclo de políticas. Antes da escolha, foi feita uma busca por artigos na base de dados Scielo, e uma busca por dissertações e

teses na Capes e na UFU. A respeito dos dois métodos de análise citados, e após a leitura de textos de Mainardes e Marcondes (2006; 2008; 2009; 2015), bem como de outros referenciais que utilizaram a abordagem teórico-metodológica citada, optou-se pelo método pós-estruturalista, proposto por Stephen Ball e colaboradores, ciclo de políticas. Segundo Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), “o ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como são feitas, usando alguns conceitos diferentes, por exemplo, o da *atuação*”.

A abordagem do ciclo de políticas é um método de pesquisa de políticas educacionais proposto por Stephen Ball e colaboradores, pela primeira vez, num texto publicado em 1992, em que os autores discutem os resultados de uma pesquisa sobre a “implantação” do currículo nacional na Inglaterra e no País de Gales. Nesse texto, o objetivo foi uma tentativa de caracterização do processo político e, por meio dele, de introduzir a noção de ciclo contínuo por arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Essa proposta foi desconsiderada por Stephen Ball e colaboradores, por trazer implícita, na linguagem, uma rigidez, conotação esta que não queriam dar ao ciclo de políticas. Ainda em 1992, Ball e colaboradores apresentaram uma proposta mais refinada no livro *Reforming education and changing schools*, em que propuseram um ciclo contínuo por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, ampliou-se o ciclo de políticas, acrescentando outros dois contextos: o contexto do resultado (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Para Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação de profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Segundo Lima e Marran (2013), os distintos contextos do ciclo de políticas podem contribuir na elaboração de políticas específicas, uma vez que visam identificar,

na arena de disputas políticas, as relações de poder, os interesses e as inclinações no seu processo de elaboração. O primeiro contexto é o contexto de influência, em que se busca compreender onde se dá o início das políticas e como os discursos políticos são construídos, focando-se no entendimento dos interesses na arena de disputas políticas. O segundo contexto é o contexto do texto, que se preocupa em analisar os textos, identificando as contradições, considerando-se que os documentos são resultado de disputas e de acordos, pois os grupos estabelecem o embate político que compete a eles na tentativa de controlar as representações políticas. O terceiro contexto é o contexto da prática, que encerra em si a implementação das políticas e, por isso mesmo, onde as políticas podem ser recriadas e produzir seus efeitos. O quarto contexto é o contexto dos resultados ou efeitos, que se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Por esse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu próprio impacto e das interações das desigualdades existentes. O quinto contexto é o contexto de estratégia política; envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas e produzidas pela política investigada.

Embora o estudo de políticas educacionais, por meio do ciclo de políticas, seja um campo novo, em construção e em expansão, “comporta uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas de educação, considerando os contextos macrossociais de sua elaboração até a sua implementação no contexto da prática e os seus resultados correspondentes” (MAINARDES, 2006, p. 48). Por meio da revisão bibliográfica, construiu-se um quadro metodológico que orientou as análises das políticas.

As perguntas orientadoras da análise se encontram em Mainardes (2006). Decidiu-se investigar o contexto de influência por entendermos ser fundamental situar a política pública educacional no contexto em que emergiu, relacionando-a com as influências do cenário político internacional e nacional e com o contexto da prática, por considerarmos relevante o processo de implementação da política e como os atores, no processo, reagiram, se existem tensões, conflitos e resistências.

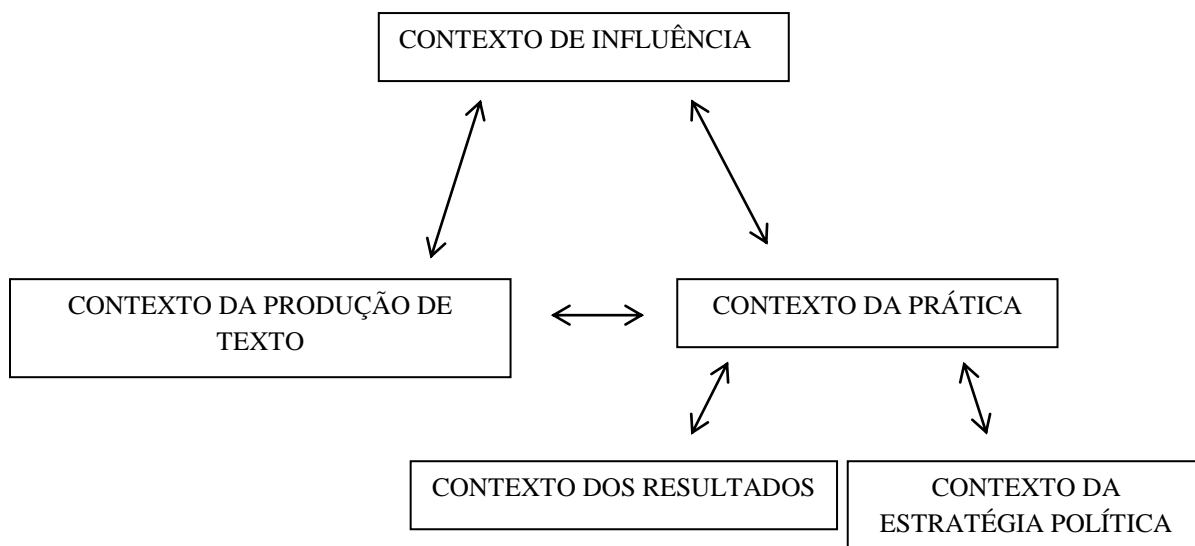
## **7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

### **7.1 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O caminho metodológico escolhido para tratar os dados desta dissertação foi o ciclo de políticas. Não há uma preocupação quantitativa, e sim qualitativa, em que se prioriza a compreensão do sujeito em relação à política de implantação do subsídio. No que diz respeito à análise das políticas educacionais, Stephen Ball propõe cinco pontos a serem discutidos no ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política.

Nesta dissertação, optou-se por dois aspectos: contexto de influência e contexto da prática e suas ramificações, como se pode visualizar na Figura 1.

**Figura 1 – Ciclo de políticas**



Fonte: Da pesquisadora, 2017

Os objetivos da pesquisa nortearam o percurso metodológico, construindo-se três quadros que se inter-relacionam para se fazer as análises dos dados.

**Quadro 6 – Caminho metodológico construído a partir da abordagem ciclo de políticas**

Abordagem do ciclo de políticas	Perguntas orientadoras da análise	Categorias investigadas
Contexto de influência	1- Quais as influências e tendências presentes na política investigada? 1- Por que a política emergiu? 1- Há influências globais/internacionais? 1- Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? 1- Qual a origem das influências globais e internacionais? 1- Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?	Contexto de influência
	2- Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? 2- Qual foi a percepção dos sujeitos da pesquisa?	

Contexto da prática	<p>2- Há evidências de resistência individual ou coletiva?</p> <p>2- os profissionais envolvidos na implementação da política tem autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas?</p> <p>2- Recebem algum tipo de pressão? E suporte?</p> <p>2- Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e expressas pelos formuladores da política e atores dos textos da política?</p>	Contexto da prática
---------------------	--	---------------------

Fonte: Da pesquisadora, 2017

#### Quadro 7 – Categorias e dimensões a partir da leitura e análises documentais

Dimensões	Categorias
Pró-governo	<p>a. Defesa do choque de gestão</p> <p>b. Meritocracia</p> <p>c. Projetos de Governo</p> <p>d. Valorização do Plano de Cargos e Salários</p> <p>e. Valorização da implantação do subsídio</p> <p>f. Valorização do Prêmio de Produtividade</p> <p>g. Atratividade da carreira do magistério</p>
Contra governo	<p>a. Críticas ao Choque de Gestão</p> <p>b. Críticas à meritocracia</p> <p>c. Críticas aos indicadores</p> <p>d. Críticas ao marketing institucional – propagandas</p> <p>e. Críticas à política de subsídio</p> <p>f. Adoecimento docente</p> <p>g. Jornada de trabalho e condições de trabalho</p>

Fonte: Da pesquisadora, 2017

#### Quadro 8 – Dimensões e categorias a partir da leitura e análises das entrevistas

Dimensões	Categorias
1. Contexto da Educação em Minas Gerais e as políticas públicas educacionais	<p>a. Percepções sobre a Educação em Minas Gerais</p> <p>b. Percepções sobre as condições de trabalho</p> <p>c. Grau de conhecimento sobre o impacto das políticas públicas educacionais sobre a saúde docente</p>
2. Adoecimento docente e os impactos causados pela implantação da lei do subsídio/2011 no contexto do Choque de Gestão.	<p>a. Percepções sobre o adoecimento dos professores da rede estadual de Uberaba</p> <p>b. Relação entre o adoecimento docente e as políticas públicas educacionais</p>

Fonte: Da pesquisadora, 2017

Ao relacionar os objetivos com as perguntas da pesquisa e o roteiro de entrevista, a fim de analisar a coerência entre os três itens, foi possível concluir:

- O objetivo 1, “Identificar os impactos da implantação da lei do subsídio sobre o adoecimento docente no contexto do Choque de Gestão, no período de 2003 a 2014, na rede estadual de ensino de Uberaba”, foi respondido pelas perguntas da pesquisa de números 1, 2 e 4 (Apêndice A), que tratam sobre o impacto da política pública sobre a saúde do professor, da quantidade de professores adoecidos e da correlação entre as políticas públicas educacionais e os motivos de afastamento por licença de saúde.
- O objetivo 2, “Analisar a política de implantação do subsídio em Minas Gerais”, foi respondido pelas questões de números 1 e 5 (Apêndice A), que tratam sobre o impacto da política pública sobre a saúde dos professores e da correlação entre as políticas públicas educacionais e o adoecimento docente.
- Os objetivos 3 e 4, “Discutir os aspectos do adoecimento docente com as políticas educacionais, principalmente as de formação de professores, assim como a profissionalização docente” e “Discutir aspectos da proletarização, da precarização e da pauperização no adoecimento docente”, respectivamente, foram respondidos pela pergunta de número 5 (Apêndice A), que trata dos aspectos da precarização, da proletarização, da pauperização e da profissionalização docente. Todas as perguntas do roteiro de perguntas respondem a esses objetivos, destacando-se a pergunta 9, que enfatiza mais esses aspectos.
- No roteiro de perguntas da entrevista, uma pergunta específica foi direcionada ao gestor, tendo-se em vista a função que assume, de articulador das políticas públicas na escola.

A análise dos dados foi organizada de maneira a dividi-la em duas partes: na primeira, analisa-se a dimensão “Contexto da Educação em Minas Gerais e as políticas públicas educacionais”, concomitantemente com as “Categorias pró-governo e contra governo”, respectivamente. A segunda parte analisa a dimensão “Adoecimento docente e os impactos causados pela implantação da lei do subsídio/2011 no contexto do Choque de Gestão”.

### **7.1.1 Contexto da Educação em Minas Gerais e as políticas educacionais**

O Governo Federal, influenciado pelo crescimento da economia mundial, passou por uma onda de crescimento em que todos os Estados foram beneficiados; por isso, boa parte dos ganhos atribuídos ao Choque de Gestão não tem a ver com ele, mas com a tomada de empréstimos anualmente, por exemplo, com o Banco Mundial, que impactaram os resultados das contas públicas (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

No acumulado de todo o período do governo Aécio Neves, ou seja, entre 2003 e 2010, o tão propalado equilíbrio fiscal que o governo continua chamando de déficit zero. Este é, no entanto, apenas um lado da história da farsa do déficit zero. Muito do ganho do choque de gestão foi alcançado com o sacrifício do funcionalismo público. (JULIO, 2007, p. 1-10).

Mesmo porque

[...] em 2003 chegou à Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, dando início a um ciclo de governo que se encerrou em 2010, após a conclusão de seu segundo mandato à frente do executivo federal. Portanto, foram dois mandatos de governo Lula após outros oito anos do governo capitaneado por Fernando Henrique Cardoso (FHC). A vitória do candidato de oposição Luiz Inácio Lula da Silva no pleito de 2002 trazia consigo a expectativa de diferentes setores da sociedade brasileira e do campo educacional de que importantes mudanças ocorreriam nas políticas públicas e do papel e atuação do Estado na sociedade. De um lado, essas expectativas giravam no sentido de que haveria uma ruptura com o ideário neoliberal e a concepção gerencialista que sustentava a nova gestão pública e orientava as políticas econômicas e sociais nos governos anteriores. De outro, havia os receios quanto às possíveis mudanças que poderiam significar rupturas e quebras de contrato que gerassem profunda instabilidade, institucional e econômica. (SILVA, 2014, p. 2).

Sobre o Choque de Gestão, nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, notou-se que em nenhum momento o mesmo foi citado, o que permite inferir que há mais discussão em torno dos impactos da política governamental, sem que, necessariamente, se aprofunde no contexto em que essa política emergiu e em qual movimento político-ideológico que o norteou.

As falas dos sujeitos ficam bem delimitadas aos cargos que ocupam. Professores tratam de questões pedagógicas do universo da sala de aula e da escola, como: adequação à proposta curricular nacional, autonomia das escolas, condições de trabalho. Reforçam a defesa de que esse modelo de escola precisa de mudanças, tendo-se em vista as transformações de valores na sociedade, porém, não sugerem soluções. Destacam que a Educação, de uma maneira geral, é precária, mas tem avançado em maior número de alunos e em uma política educacional forte nesse sentido. Três sujeitos afirmam que houve pouca evolução no cotidiano escolar.



Para Madalena e Beatriz, gestora e representante do governo, respectivamente, o olhar se amplia para a questão de gerenciamento de recursos financeiros, pois ocasiona problemas no âmbito administrativo e afeta diretamente o pedagógico da escola. A gestora afirma:

[...] tem muito recurso para merenda, para aquilo que poderá surgir reclamação por parte dos pais ou responsáveis, tem. No entanto, para a formação de professor e para a qualidade de ensino, tudo se torna mais difícil [...] há uma preocupação enorme com a divulgação dos resultados pela mídia, mas não condiz com a realidade dentro da escola. (MADALENA, 2016).

Madalena destaca um aspecto que foi bastante criticado nos documentos: o “marketing institucional”. No contexto das políticas do Governo, as propagandas eram fundamentais para divulgar o que estava sendo feito, porém os críticos avaliam que as mesmas eram usadas para maquiar os resultados e, principalmente, para camuflar a redução de investimentos em educação, saúde e segurança pública. Pela lógica do Estado neoliberal, o Governo deveria investir mais em obras (viadutos, estradas), ao invés de investir em gastos sociais. Segundo Ricci (2008), “marketing e educação nunca foram bons aliados”. O Instituto Cultiva (2007) argumenta que, tão logo Aécio tomou posse, em 2003, cortou R\$32 milhões do orçamento da Secretaria do Estado de Educação. Um efeito que pôde ser notado pelos sujeitos da pesquisa, ao destacarem a precarização das condições do trabalho docente. Para Dulce, “é preciso estar sempre alerta para lutar com o descaso do Governo com a educação pública” (DULCE, 2016).

Sabe-se que Educação, para que se tenha uma concepção histórico-crítica em que se constitua como educação libertadora, no sentido de promover o desenvolvimento de habilidades e competências do educando, requer investimentos no setor, e o retorno desse investimento não é imediato para a sociedade. Entende-se, portanto, que Educação é processual e deve ser feita por várias mãos, sendo que todos os pares envolvidos no processo se responsabilizam pelo desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Nesse universo complexo, os governos, para atenderem às demandas escolares, mediante as diferenças geográficas e socioeconômicas do Estado, legislam tentando equilibrar cada realidade dentro da diversidade de cada Estado. Por sua vez, a política educacional se distancia das realidades específicas, provocando um distanciamento do texto da lei e dos anseios de todos no “chão da escola”, o que reforça a fala dos sujeitos da pesquisa de que a Educação é precária, de que as condições de trabalho são altamente estressantes,

pois existem salas superlotadas, falta de profissionais, excesso de trabalho extraclasse, extensa jornada de trabalho, pouca valorização profissional.

O professor Joaquim complementa:

[...] a condição psicológica da profissão é muito difícil, pois não temos uma ampla cobertura do serviço pedagógico, bem como as relações interpessoais também são difíceis. Os assuntos escolares são sempre tratados no coletivo, sem que se possa falar deles em particular. As exigências com os prazos para entrega de planejamento, notas, trabalhos, provas geram elevadas cobranças, e o professor trabalha, agora, pensando na atividade que deve ser feita daqui pouco. Para viver a Educação de uma maneira ativa, é quase a totalidade do tempo. (JOAQUIM, 2016).

A representante do sindicato, Dulce, relata: “hoje, a sala de aula está diferenciada – temos alunos mais agressivos e a diversidade é enorme. O professor não está preparado para lidar com tanta violência, seja psicológica ou física, que acontecem na sala de aula” (DULCE, 2016).

No que se refere à violência psicológica ao professor, destacam-se algumas atitudes dos alunos: não se comprometer com as atividades de aula, não trazer material de estudo para a aula, não ter um hábito de estudo, chegar atrasado, matar aula, responder agressivamente à professora, conversas paralelas etc.

Nesse sentido, é possível perceber o quanto os alunos dos dias atuais estão superestimulados pela mídia; no entanto, não se verifica aumento de criticidade, pelo contrário, muitos estão alheios e apáticos no processo de aprendizagem. Há um aumento de demanda que justifica a inclusão de profissionais da psicologia e da assistência social na escola, a fim de mediar situações-problemas, dando suporte ao professor e à família.

A representante do Governo, Beatriz, destacou um aspecto novo que tem sido pauta de discussão constante: a acessibilidade de todas as escolas. A Lei 10.098 (19/12/2000) estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e nos espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e na reforma de edifícios, e nos meios de transporte e de comunicação. Essa Lei modifica toda uma concepção a respeito das pessoas portadoras de deficiência, as quais devem ser incluídas socialmente, tendo-lhes assegurado o direito ir e vir. A representante do Governo complementa: “o Estado, cada

dia mais, tem ampliado essa oportunidade dessa acessibilidade através do estímulo a essa política em Minas” (BEATRIZ, 2016).

Sobre esse assunto, o professor Joaquim ressalta:

A exigência técnica atual, no ramo de acessibilidade, é grande. Se tiver alunos cegos, a dificuldade vai ser maior, porque a escola é feita para alunos que têm mobilidade total, de visão perfeita, porque ela é uma escola construída há mais de 50 anos, em que deficiente, a pessoa que tinha alguma dificuldade não era inserida no contexto escolar. A pessoa não tinha essa exigência que tem hoje. A exemplo, se temos um aluno, como tivemos na semana, com a perna engessada, nós temos que transferir toda a sala para um local próximo à entrada da escola, para tornar o acesso desse aluno mais fácil, mas não é um acesso ideal, mais fácil. Mesmo se mudarmos a turma para uma sala mais próxima da saída, não é o ideal. A escola não tem uma preparação, por ser uma escola de construção antiga. Ela não tem a construção atual. O direito que a pessoa tem hoje, até de um estacionamento para o deficiente, existe, mas a escola, infelizmente, não atende isso. Isso na acessibilidade. (JOAQUIM, 2016).

Nesse sentido, verifica-se que as mudanças no contexto social têm ocorrido de maneira bastante rápida; já o processo de elaboração, de revisão e de aprovação das leis é lento e burocrático, o que contribuiu para o sentimento de que os governantes não se preocupam em atender a todas as demandas. Há de se considerar a complexidade na elaboração das políticas públicas e o cumprimento das mesmas. É preciso um olhar bastante criterioso para identificar os avanços inseridos no texto da lei, entendendo que a sua aplicabilidade depende de orçamento, da gestão, assim como também da execução e da fiscalização.

Nesse sentido, pode-se perceber o quanto as reformas educacionais ocorridas na década de 1990 impactaram diretamente professores e alunos. Elas não foram acompanhadas por mudanças administrativas, de organização e de modelo de contratação e de organização do tempo e do espaço escolar, o que inviabilizou qualquer possibilidade de efetivação do que se planejava nos gabinetes da gestão educacional do país (RICCI, 2008, p. 1). Sobre o assunto, a gestora Madalena foi questionada: Como fazer a ponte para atender às necessidades das políticas públicas e a do servidor? Ela ressaltou a dificuldade de se fazer cumprir a política educacional argumentando sobre o distanciamento de realidades, entre o texto da lei e o contexto da escola, deixando transparecer que os que elaboram as políticas “nunca pisaram no chão da escola” (MADALENA, 2016). Faz-nos pensar que o modelo de gestão governamental interfere diretamente no modelo de gestão aplicado na escola.

O modo de gestão tradicional, também chamado de weberiano, caracteriza-se pela burocracia, pelo excesso de regras, por ser mecanicista, modelo este que conduz à alienação institucional, ao autoritarismo, ao controle e à punição. O trabalhador é visto estritamente como profissional, sem que possa expressar emoções ou sentimentos.

Experiências práticas de “Gestão por objetivos” são baseadas no tripé (1) fortalecimento da hierarquia concomitantemente à instalação de mecanismo de controle e coerção, (2) uso da persuasão a partir da padronização de ideais, com apelo ao marketing e propaganda institucional, e (3) adoção de valores comportamentais para imposição de uma visão única às instâncias inferiores que a bula de valores institucionais impõe. Dessa forma, a “Gestão por objetivos” impõe logicamente a necessidade de se consolidarem dados para demonstrar publicamente sua “evolução” e melhora nos resultados. (CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2011, p. 1).

Sobre esse período, a representante do sindicato, Dulce, lembra: “passamos 11 anos com o governo do PSDB (2003-2014), um governo que trouxe grandes mazelas e nunca se importou com uma educação de qualidade” (DULCE, 2016). Uma gestão influenciada pela corrente neoliberal, caracterizada pela pouca interferência do Estado na economia. Para a classe de profissionais da Educação, foi um Governo pouco aberto ao diálogo, o que levou a categoria a resistir às manobras do Governo com greves. Uma, em especial, durou em torno de 120 dias. A representante do sindicato diz, sobre as greves: “a comunidade não entende a questão das greves, mas não dá para ficar parado, sabendo que, do outro lado, o Governo não quer nos ouvir. A única forma do Governo nos ouvir é nas ruas” (DULCE, 2016).

A visão da professora Arlete, referente às políticas públicas educacionais, é de que “elas **[as políticas]** estão diretamente ligadas aos projetos políticos, os governantes; por exemplo: cada novo Governo, um novo modelo” ARLETE, 2016, grifo nosso); ou seja, faz-se uma política partidária.

Complementa o professor Antônio: “Trabalhando numa quantidade de tempo em que já se passaram gestões diferentes, nota-se que muda o foco. Precisamos visar melhoria da Educação, independente do ponto de vista partidário” (ANTÔNIO, 2016).

Já a professora Arlete destaca: “simplesmente a Secretaria determina e impõe, segundo os interesses dos governantes. Nunca do interesse do ponto de vista da comunidade escolar” (ARLETE, 2016).

Sendo assim, a partir dos documentos, pode-se inferir que esse modelo de hierarquia vertical é coerente com a proposta neoliberal que o Governo adota.

O fortalecimento da hierarquia vertical, porquanto da vigilância, do controle e dos mecanismos de coerção, impõe um novo estatuto ao servidor público, subjugado à mensuração de indicadores e metas. Isso significa uma modificação profunda na condição do servidor público. Antes dotados de autonomia legal para representar o Estado, agora um operário “executor” de ações. Nesse sentido, subverte-se o ideário do servidor motivado por afinidade com a defesa do bem público – sujeito ousado – para a nova condição de ser vigiado, supostamente evitando uma condição de leniência e ineficiência, cujo estigma deve ser combatido. Elimina-se, por essa via, o compromisso ético intrínseco e idealizado por todo servidor público de agir em defesa do Estado, o que o torna capaz inclusive de reagir a eventuais ilegalidades na linha hierárquica, instituindo-se essa sua nova condição de servilismo, premiado que está por indicadores e resultados e encabrestado no bulário de valores e fetichismos institucionais (CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2001, p. 1-2).

A gestora Madalena concorda dizendo que as propostas políticas são impostas, e que nunca conversaram com o professor, com a direção para saber o que se precisa no contexto da prática escolar. “O professor está esgotado; a direção está esgotada. Nós temos muitos problemas, e quem tem que resolver somos nós. Nós temos só a nós. Nós temos que gritar entre nós. O que nós temos na escola é o lado humano” (MADALENA, 2016).

O que se percebe é a existência de um sentimento de angústia frente às questões que ocorrem na escola, envolvendo todos os atores; isso pode ser uma das causas que levam ao adoecimento docente, uma vez que os anseios por uma educação de qualidade, menos burocratizada e de maior qualidade estão distantes da realidade prática. Os resultados são lentos e abaixo do que se espera. Por exemplo: o Governo citado implantou uma medida em que o aluno poderia mudar de série levando até três conteúdos do ano anterior. No ano seguinte, o professor atual da série fica responsável por aplicar um trabalho e uma prova para verificar a aprendizagem do aluno e aprová-lo, se for o caso. Esse programa de progressões gera insatisfações entre os professores, pois se verifica que o aluno fica ainda mais descompromissado; a recuperação não se dá de forma efetiva, porque, no universo de 40 alunos, fica difícil interromper o conteúdo da série corrente para dar atenção àqueles alunos que ainda possuem pendências. Ocorre um aumento no volume de trabalho do professor, sem, contudo, melhorar a qualidade do ensino. A intencionalidade da proposta é melhorar o fluxo escolar, diminuir a evasão e garantir a universalidade do ensino. Garantir o fluxo escolar significa interferir diretamente no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é medido pelo fluxo escolar e pela proficiência. Esse índice indica a qualidade da educação básica

e serve de referência para a elaboração de políticas educacionais, bem como para as políticas educacionais originais do Banco Mundial. Sobre as progressões a que o aluno tem direito, a gestora Madalena diz:

[...] o aluno está desmotivado porque ele sabe que vai passar com dependências em três matérias. Nós tivemos um caso o ano passado, por exemplo, que o aluno falou assim:

- “Eu vou escolher quais as matérias que eu vou ficar de dependência”.

É muito difícil para o professor ouvir isso dentro de sala de aula. Ele não tem como fazer esse trabalho, entende? A gente tem tentado estimular o professor, pois está muito desestimulado financeiramente, no sentido mesmo do aluno (MADALENA, 2016).

O Governo lançou uma proposta de trabalho preventiva para que o aluno levasse o menor número possível de conteúdos para o ano seguinte: criou o PIP (Plano de Intervenção Pedagógica), pelo qual se objetiva aplicar a intervenção em tempo real e sanar, ao longo do processo, as defasagens na aprendizagem. Uma proposta coerente, no sentido de acompanhar sistematicamente a aprendizagem do aluno e de melhorar os resultados, porém, foi extinta com a mudança de Governo, em 2015.

Sobre isso, a representante do Governo argumenta que

[...] proposituras das organizações sindicais podem contribuir para contribuir com a elaboração das políticas públicas educacionais. Eu acredito que a organização sindical é muito importante. A organização dos profissionais da Educação, mesmo sem estarem filiados a qualquer sindicato, desde de que sejam parceiros, críticos e ativos, no sentido de propor para melhorar. (BEATRIZ, 2016).

A representante do sindicato complementa: “é preciso que a universidade forme o licenciado para uma cultura de luta. É desejo de toda categoria que a Educação em Minas avance numa política educacional de qualidade” (DULCE, 2016).

Segundo Oliveira (2010, p. 28), “o movimento sindical ganhou proeminência na cena política brasileira, constituindo-se em importante sujeito político que contribuiu para o desgaste do regime militar e a abertura política”. A luta de classe, originada nos sindicatos, fez emergir, no magistério, uma discussão em torno da identidade e da profissionalização docente que só faz sentido se for entendida no contexto do capitalismo. A luta gira em torno da conquista de direitos como o piso nacional, bem como melhores condições de trabalho. Para isso, é fundamental a resistência contra a hegemonia das classes oligárquicas (dominantes) que compõem o Governo.

Nesse sentido, tão importante quanto a formação técnica é a formação política do professor, o que possibilita a discussão sobre a sua profissionalização, sobre a construção de saberes técnicos e pedagógicos, sobre identidade profissional, compreendendo-se que ensinar e aprender são atos políticos revestidos de intencionalidade. Perpassa por esses conceitos elencados a valorização e a carreira do professor. O Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais foi aprovado, em 2004, no âmbito das normatizações federais sobre a carreira, assim como da conjuntura político-econômica estabelecida pelo plano de Governo em 2003.

[...] o plano de carreira dos profissionais da educação básica do Estado de Minas Gerais, instituído pela Lei n. 15.293, está fundamentado nas diretrizes da Resolução n. 3/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e inclui o ingresso na carreira por concurso público de provas de títulos; a qualificação mínima referente ao ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental; ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do Ensino Fundamental e para o ensino médio; formação superior em área correspondente para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Inclui a necessidade dos (*sic*) sistemas educativos envidarem esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, bem como avaliação de desempenho e valorização por titulação (BRITO, 2012, p. 104).

Inserido no Plano de Carreira, emergiu o conceito da meritocracia, pelo qual se implantou a avaliação de desempenho individual e a avaliação especial de desempenho. Mediante a nota atingida por esse instrumento de avaliação, o servidor teria direito ao Prêmio de Produtividade. O Governo destacou que tal prêmio seria o 14º salário do servidor, e ainda destacou que os pagamentos e o 13º seriam pagos em dia, o que, segundo ele, é compromisso de todo gestor público trabalhar pela valorização profissional e pelo reconhecimento salarial das carreiras do Estado. No entanto, Ricci (2008) reitera que o PSDB é o partido símbolo do neoliberalismo no Brasil, e que promoveu ataques sistemáticos a direitos dos trabalhadores e até mesmo à liberdade de imprensa.

Esses dados mostram que o governo Aécio-Anastasia provocou sérios problemas no setor educacional, como o Plano de Carreira e as intimidações das mobilizações do funcionalismo, ao cortar o ponto dos trabalhadores. Além disso, reprimiu manifestações em diversas partes do Estado. Outro ponto que gerou polêmicas foi a efetivação de

professores em condições precárias e a falta de autonomia do professor no módulo II. Trata-se de um momento em que o professor deve cumprir na Escola atividades de planejamento, e que funciona como momento de formação continuada em serviço. Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa foram questionados quanto ao conhecimento sobre as políticas educacionais do Estado, no período de 2003 a 2014, e a possível relação entre as mesmas e o adoecimento docente.

O que se notou foi uma lembrança fragmentada e um conhecimento pouco aprofundado sobre as políticas. Percebe-se a existência de um hiato entre o texto da lei e a realidade dentro da escola. As políticas educacionais são lembradas por meio do nome dos programas (projetos) de Governo. Nesse caso, o professor Joaquim diz: “eu conheço os projetos, os títulos das políticas: ‘Escola Sagarana’, ‘Escola para Todos’. Muda-se como a política era chamada, o *slogan*, mas, dentro da sala de aula, eu nunca vi mudanças. Existe uma política de Governo, mas não de Estado” (JOAQUIM, 2016).

As políticas mais lembradas são as que mais impactaram, sobretudo, na questão salarial; por exemplo, a Lei nº 100 e a mudança de vencimento básico para o subsídio. No entanto, não se observa um conhecimento aprofundado das mesmas e existe a reprodução do discurso, que permanece na superficialidade do tema.

O que se tem observado com muita frequência é quão desinteressante tem sido a carreira do magistério, tendo-se em vista todas as dificuldades do trabalho e a baixíssima remuneração para o professor de educação básica. A professora Arlete diz, sobre a formação inicial:

Tem alguém motivado para se tornar professor na realidade hoje? Nós não temos. Falta professor de matemática, falta professor de física, falta professor de química; os professores não querem estudar para seguir a carreira de magistério. Eu tive vários estagiários de história da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, nos últimos dois anos, e todos eles querem trabalhar com pesquisa; nenhum quer ser professor, porque não tem incentivo algum. As políticas públicas, ao invés de melhor, pioram. (ARLETE, 2016).

Já quanto à formação continuada, a professora complementa:

Apesar de ter várias propostas políticas, de uma maneira geral, de formação continuada, não há de fato um incentivo para que essa formação aconteça. Por exemplo, nós temos uma jornada de trabalho de 24 horas semanais, 16 horas-aula em sala e oito horas de atividade extra, quatro de atividade extra cumprida na escola; a gente cumpre, nessas quatro horas, duas em atividades extras semanais, e uma, reunião de módulo, que é uma reunião coletiva com todos os professores da escola. Mesmo tendo esse horário, na prática, não



existe a possibilidade da formação continuada. Porque não interessa para o Estado professor com muita qualificação. Então, não há incentivo. Eu começo a questionar, eu incomodo. Mesmo no nosso plano de carreira um professor com mestrado ganha 10% a mais do que um professor só com *lato sensu*. Há um incentivo para essa carreira? Aí você pega as carreiras dos professores ou dos trabalhadores das universidades públicas, do Instituto Federal ou da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por exemplo, com mestrado, ele ganha quase 50% a mais que o salário base. Há um incentivo. Além de todos os problemas de precarização, ainda não há um incentivo para a formação, ampliação da formação dos professores, porque não há um retorno financeiro, não há um retorno na qualidade do trabalho. O espaço de trabalho, por mais que o professor tenha boa vontade, ele não tem espaço, porque as políticas são muito fechadas. (ARLETE, 2016).

### **7.1.2 Adoecimento docente e as políticas públicas educacionais no contexto da implantação da lei do subsídio/2011**

A partir da fala da professora Arlete, passa-se à segunda parte da análise, a qual procura analisar o adoecimento docente no contexto da implantação da lei do subsídio/2011.

Nesse sentido, há de se perguntar como se constituiu o plano de cargos e salários do professor da educação básica no período de 2003 a 2014. Como era? E como passou a ser? Os profissionais da Educação de Minas Gerais são posicionados na carreira por um número (algarismo romano) e uma letra, por exemplo, Professor de Educação Básica – PEB IB: o número I indica a titulação, nesse caso, exigência mínima para o cargo. A letra B indica o grau (tempo de serviço na carreira), pelo qual o professor, a cada dois anos, tinha computados os biênios, e, a cada cinco anos, os quinquênios, de maneira que o profissional podia acompanhar a sua carreira, descrita no contracheque. A proposta do Governo, nesse período, foi implantar, em 2011, na gestão Anastasia, o subsídio. Em que consistiu o subsídio? A Lei nº 18.975, de 29 de junho de 2010, fixou o subsídio das carreiras do grupo de atividades de educação básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais; os profissionais da Educação passaram a receber em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio ou verba de representação ou outra espécie remuneratória. Logo, a proposta do Governo foi a de juntar o vencimento básico com as gratificações em um só pacote: o subsídio. Os servidores seriam posicionados na carreira seguindo os seguintes critérios:

I - para a definição do nível na tabela observou-se o requisito de escolaridade do cargo ocupado pelo servidor em 01 de janeiro de 2011.

II - para a definição do grau observou-se o valor da soma do vencimento básico com as vantagens incorporáveis ao subsídio nos termos do art. 2, a que fizesse jus o servidor em 31 de dezembro de 2010. (MINAS GERAIS, 2011).

O Governo propôs a transição, de vencimento básico para subsídio, da seguinte forma:

[...] o servidor que, na data da publicação desta lei, for ocupante de cargo das carreiras a que se refere o art. 1 poderá optar pelo retorno ao regime remuneratório anterior à vigência desta lei, no prazo de 90 dias da data do primeiro pagamento de sua remuneração pelo regime de subsídio. A opção deve ser formalizada mediante requerimento, em formulário próprio, encaminhado à unidade de recursos humanos do órgão ou entidade do servidor à Superintendência Regional de Ensino – SRE – em que estiver lotado. (MINAS GERAIS, 2011).

O art. 6 previu o retorno do servidor ao regime de subsídio, por meio de requerimento, em período a ser fixado anualmente, conforme procedimentos a serem definidos por resolução. Em meio a todo o direcionamento do Governo contido no texto da referida Lei, foi possível encontrar contradições no discurso do Governo e nas percepções do sujeito sobre essa troca de vencimento básico para subsídio. Anastasia (2010, p. 1-2), ao apresentar a proposta do subsídio, chamou biênios e quinquênios de “penduricalhos”. O vencimento básico de um professor de educação básica, para uma jornada de 24 h, era de R\$935,00 acrescidos de biênios e quinquênios. Com a implantação do subsídio essas vantagens seriam incorporadas num valor único de R\$ 1.320,00 para uma jornada de trabalho de 24h (sendo 16h, em sala de aula, e 8h, para a formação continuada) e biênios e quinquênios seriam extintos. Para o Governo, a tabela salarial foi repaginada, o que para o governo, essa forma de remuneração, tornou mais atraente a carreira do magistério, uma vez que foram reajustes expressivos, com proposta corajosa que valorizou o profissional (ANASTASIA, 2010, p. 1-2).

Partindo do conceito de “reconhecimento social” e da questão da formação do “senso de injustiça”, analisam-se políticas relevantes à carreira docente, por meio de documentos e ações emergentes em nível federal, estadual e municipal. A discussão de fundo é a valorização dos professores na realidade social e educacional do Brasil. No entanto, verifica-se que há um movimento nas diferentes esferas da gestão pública da educação no sentido de se preocupar com os planos de carreira do magistério, embora esse movimento ainda não tenha abrangência total e não tenha mostrado impactos efetivos (GATTI, 2012, p. 1).

O que o profissional da educação básica recebe pelo seu trabalho não garante todas as despesas para o seu sustento e o de toda a sua família, necessitando trabalhar em três turnos, além do trabalho extraclasse. Segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1210), “esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”.

Nessa jornada de trabalho extensa, o professor adoece, o que os conduz a terem um entendimento diferente do ponto de vista do Governo. A professora Arlete diz:

[...] a criação do subsídio foi uma perda e desrespeito para com os trabalhadores. Eu comecei a trabalhar ainda no período de biênio e quinquênio; quando veio o Governo Azeredo, veio a primeira proposta; depois, veio o Governo Aécio, que ela se efetivou para ser implantada no Governo Anastasia. Fizeram a proposta dizendo que tínhamos autonomia para escolher; a maioria escolheu o vencimento básico; daí, em 2011, o Governo determinou que todo mundo iria para o subsídio. Pegou o tempo de serviço, somou tudo e criou um subsídio para mim. Meu salário ficou estagnado aí, porque tudo que tinha direito de biênios, quinquênios, pós-graduação, tudo foi fechado dentro do subsídio. O subsídio não pode existir para a categoria da Educação. Pelo menos a legislação federal diz que tem que ser o piso nacional. O Governo atual negociou retomar a carreira nos moldes anterior; vai regularizar até 2018. Tem alguém motivado para se tornar professor, na realidade, hoje? Nós não temos. As políticas, ao invés de melhorar, pioram. (ARLETE, 2016).

O professor Antônio tem a seguinte opinião:

[...] é mais vantajoso ter salário do que ter bonificações. Sou a favor que retorne o biênio e o quinquênio. Nós precisamos que pague o piso nacional, biênio e quinquênio. Volte a carreira do professor de acordo com o tempo de serviço e também a competência profissional. (ANTÔNIO, 2016).

A gestora Madalena também concorda que “foi uma perda muito grande para a classe; no período de implantação da proposta, os profissionais da Educação foram conduzidos a optar entre o subsídio e o vencimento básico, mas, depois, o Governo mudou todo mundo para o subsídio” (MADALENA, 2016).

A percepção da representante do governo, Beatriz, sobre a política de subsídio foi:

[...] lutas de trabalhadores contribuíram para a conquista da carreira pelo tempo de serviço. Subsídio juntou tudo de uma forma achatada, e isso prejudicou em termos de vencimentos. O profissional ficou desestimulado. Essa mudança para subsídio foi uma jogada de Governo para maquiagem que se pagava o piso nacional. (BEATRIZ, 2016).

Já para a representante do sindicato, “o subsídio acabou com a carreira do professor. Anos de lutas, direitos adquiridos. O profissional acompanhava no contracheque a evolução da sua carreira; hoje, não é possível fazer isso” (DULCE, 2016).

Na Lei nº 18.975, de 29 de junho de 2010, em seu início, há o seguinte texto: “o povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, promulgo a seguinte lei” (MINAS GERAIS, 2010). Pelos relatos dos sujeitos analisados acima, percebem-se enorme incoerência e dificuldade de entendimento dos interesses entre as classes, considerando-se que a sociedade é um palco de disputa política, e que os interesses são conciliáveis à medida que forem dialogados, que se formulem alternativas e que sejam concretizados em documentos oficiais. Dessa forma, percebe-se que essa Lei foi implantada sem promover um amplo diálogo em torno do seu objeto, e o que houve foi uma imposição.

Outro aspecto de incoerência entre o texto da Lei e o discurso dos sujeitos da pesquisa foi que os mesmos foram questionados sobre optar pelo vencimento básico ou migrar para o subsídio. A maioria optou pelo vencimento básico; no entanto, na prática, o que ocorreu foi que todos os profissionais passaram a receber na forma de subsídio. No artigo 5 da referida Lei se diz:

[...] o servidor que, na data da publicação desta lei, for ocupante de cargo de carreira a que se refere o Art. 1º poderá optar pelo retorno ao regime remuneratório anterior à vigência desta lei, no prazo de noventa dias contados da data do primeiro pagamento de sua remuneração pelo regime de subsídio. (MINAS GERAIS, 2010).

Surgiram, assim, algumas perguntas: os servidores não viram esse artigo? Passou despercebido? Ou foi a Lei imposta arbitrariamente pelo Governo? Pela interpretação das repostas dos sujeitos, entende-se que foi uma proposta arbitrária, e que o Governo não propôs o diálogo, como foi visto no texto da Lei e nas propagandas divulgadas nos meios de comunicação.

A própria ausência de política pública representa uma decisão política. Nessa medida, entende-se que toda política pública pode gerar impactos sobre a saúde do professor, basta saber em que intensidade eles ocorrem. Por exemplo, nos 11 anos de Governo Aécio-Anastasia, foram registradas 70.835 perícias médicas na Superintendência de Uberaba, uma média de aproximadamente 8.855 perícias por ano. Um número assustador que revela uma situação aflitiva, agravada pelo conflito entre condições de trabalho e novas exigências pedagógicas (RICCI, 2008, p. 1). A percepção dos sujeitos abrange diversos aspectos, tendo em vista a complexidade presente no processo educativo, assim como no tema. Para o professor Antônio, o adoecimento docente não é uma situação somente da Educação em Minas Gerais, mas é um contexto da educação brasileira, em função da carga horária excessiva, do aluno sem formação familiar adequada, da relação professor-aluno desgastada. O professor Joaquim amplia o pensamento do professor Antônio, ao sugerir que

[...] para que o profissional da Educação tenha condição de se manter em razoável estado de emoção, trabalhando na Educação, ele precisa adquirir certas habilidades para o enfrentamento do dia a dia. Ele precisa adquirir malícia. A malícia da sala de aula, pois o objetivo do nosso aluno é diferente do nosso. (JOAQUIM, 2016).

O professor Joaquim (2016) ressalta que “o professor não tem um lugar específico para bater, então, ele adoce”.

A professora Arlete apresenta fatores que seriam possíveis motivos de adoecimento dos professores:

[...] estresse, quantidade de alunos na sala, salário pequeno, jornada de trabalho extensa, escolas desestruturadas, falta de livro didático. Todos esses fatores, se somatizados, poderão causar o adoecimento docente, levando ao desestímulo e, muitas vezes, ao abandono da profissão. (ARLETE, 2016).

A gestora Madalena (2016) diz que os direitos estão voltados para os alunos; o professor não tem voz e tem ficado cada dia mais desacreditado: “Tem épocas que um determinado conteúdo fica sem professor durante um mês, pois não acha professor”. Esta é uma perda real para o aluno e para a escola, à medida que os objetivos pedagógicos ficam comprometidos. A gestora complementa: “se o professor da educação básica tivesse um salário bom, que ele pudesse trabalhar meio período ou que

ele trabalhasse dois períodos, mas que não levasse tanto trabalho para casa” (MADALENA, 2016).

A representante do Governo, Beatriz (2016), considera que o adoecimento docente “é uma fonte de reflexão para todos nós que somos agentes públicos. Precisa de uma tomada de deliberação, de políticas que avancem no sentido de correção de alguns profissionais adoecidos e que são doenças próprias da carreira”.

Ampliar a discussão em torno do assunto pode ser positivo, à medida que os atores estejam dispostos a promoverem mudanças que modifiquem a lógica de trabalho do professor na sala de aula e que vão ao encontro das mudanças presentes na sociedade atual. A representante do sindicato, Dulce, levanta fato significativo de desatenção do Estado com a saúde do professor. Ela diz:

[...] em Uberaba, temos o IPSEMG, em que somos atendidos no Hospital São José, que cancelou o atendimento à classe de profissionais da Educação por falta de repasse do Governo. Porém, todo mês, vem descontada a parcela do IPSEMG no contracheque, que varia entre oitenta reais a duzentos reais. Sem atendimento, a categoria vai para onde? (DULCE, 2016).

Dessa maneira, verifica-se o quanto o professor está desacreditado, sobrecarregado, desvalorizado e culpabilizado por todos os problemas relacionados à baixa aprendizagem do aluno. Segundo Ricci (2008):

[...] não conseguir atingir os objetivos aos quais se propõe traz ao professor um sentimento de impotência, de incapacidade pessoal para realizar algo que tanto sonhou. Este conflito tem como tendência levar a pessoa a se avaliar negativamente. Principalmente a respeito do seu próprio trabalho com os alunos. Seu trabalho perde o sentido. (RICCI, 2008, p. 1).

Nesse sentido, os professores relatam os principais fatores de adoecimento docente: salas superlotadas, excesso de problemas na escola, precarização das condições de trabalho do professor, violência escolar. A gestora Madalena (2016) argumenta que, entre conversas de diretores, o que se nota é o estresse, uma vez que o professor não pode falar nada, e quase sempre é culpado, pois até as famílias têm largado os filhos por conta da escola. A representante do governo Beatriz (2016) destaca que são inúmeros os fatores, dentre eles: a valorização do professor, a organização das políticas do Estado, o professor ter condições de aprimorar mais as suas aulas, o número de alunos por sala. A representante do sindicato Dulce (2016) relata que o sindicato recebe muitos trabalhadores em estado emocional altamente problemático por causa do estresse na

escola. Ela propõe que esse ser um assunto que precisa ser discutido com a toda comunidade escolar: aluno, pais, professores e direção. Diz ainda: “o diretor de escola não tem que saber se sirvo ou não; eu fiz faculdade, tenho meu diploma; agora, a escola em si está ajudando de que forma o professor para ter um trabalho bacana?” (DULCE, 2016). A partir dessa fala, pode-se verificar que

[...] as relações interpessoais na escola são dificultadas pela pouca habilidade dos sujeitos em trabalhar em equipe. Assim como as formações continuadas não conseguem garantir a motivação e profissionalização do professor para um maior rendimento do professor em sala de aula. (DULCE, 2016).

Todos esses fatores, complexos, podem levar ao adoecimento docente. Para o professor Joaquim (2016), “90% dos afastamentos de professores da rede estadual de Uberaba são por estresse ou pelas consequências dele, como pressão alta, problemas orgânicos gerais”. É comum, na rede estadual de ensino de Uberaba, profissionais da Educação ingressarem na rede sem problemas psicológicos; o desgaste, as cobranças e o trabalho que não atinge o objetivo desejado acabam por conduzi-los ao adoecimento. Percebe-se que o grau de insatisfação e de angústia do professor pode estar relacionado com objetivos que o seu trabalho consegue atingir quanto à aprendizagem do aluno. O professor Joaquim argumenta que “não podemos transmitir para o aluno a ideia de insegurança, ideia de que está tudo perdido; temos que tentar mostrar ao máximo para o aluno que ele ainda tem solução, que ele ainda tem jeito”. (JOAQUIM, 2016).

Pode-se especular, nessa fala, certa falta de sintonia: professores esperam que os alunos o respeitem e esperam que se dediquem ao estudo; por outro lado, os alunos esperam dos professores aulas mais interessantes, fato que nos leva a pensar que o modelo de escola existente já não consegue dar conta das demandas da sociedade. O professor Antônio argumenta que o “contexto geral da sociedade repercute na escola; por isso o excesso de problemas que precisariam de uma equipe multiprofissional: psicólogo, assistente social, médico, de forma que o professor possa ao menos encaminhar o aluno e família” (ANTÔNIO, 2016).

Sem dúvida, o contexto social repercute na escola; o que, contudo, é preciso perceber é em que medida e em qual velocidade ela se transforma para lidar com ele. Por mais que o professor tenha boa vontade, ele não tem espaço, porque as políticas são muito fechadas. Para os professores, o único programa do Governo, nesse período, que se preocupou com a saúde do professor foi

[...] há 12 anos atrás, o Estado fez uma política pública, voltada para o professor, em que ele é observado, assim, em consultas para a verificação da saúde da voz. Teve uma certa publicidade desse programa de Governo para atender à saúde da voz do professor. Foi o único programa de Governo, que eu me lembro, voltado para a saúde do professor. (ANTÔNIO, 2016).

Para a professora Arlete (2016), “sobre a parte psicológica do professor, muito pouco foi feito; se existem as políticas, na prática, efetivamente, nós não vemos funcionar”. A ideia que se forma é a de que vários professores estão segurando um enorme edifício, e que, lá de baixo, ninguém os ouve. Se um professor sair dali, tudo desmorona. A gestora Madalena (2016) diz que “os professores são uns guerreiros. Eu penso que a escola funciona pela força do professor”.

As condições de trabalho são precárias; as estruturas das escolas são ruins; a qualidade dos serviços prestados à comunidade deixa a desejar; o aluno precisa ser aprovado; tudo isso deixa evidente que o Governo esteve mais preocupado com os índices e os resultados, em detrimento da qualidade, embora estivessem os divulgando em propaganda. Para os professores, o Governo, nesse período, não pensou nos profissionais da Educação para elaborarem as políticas públicas educacionais. A representante do governo, Beatriz, argumenta: “apesar de ter sido instituído o piso nacional para professores, o mesmo não era pago em Minas Gerais até 2014. Isso, de alguma forma, sobrecarrega o professor com tantos afazeres, despesas e responsabilidades” (BEATRIZ, 2016).

Além dos fatores elencados para o adoecimento docente, os sujeitos da pesquisa destacaram como relevante o relacionamento interpessoal, à medida que ele pode promover um clima de angústia, de crítica, o que não contribuiu para o contexto da escola. O professor Antônio diz:

[...] o relacionamento é o problema do século. Temos várias formas de comunicação, mas, no ambiente escolar, ainda problema de comunicação. A relação interpessoal precisa de espírito de equipe; precisa quebrar o individualismo; gestores precisam de uma formação gerencial melhor, não levando questões para o lado pessoal e criando situações para que essas metas sejam alcançadas de uma forma mais profissional e mais gerencial. Não tão sentimental. Alguns pedagogos falam muito de Educação com o coração, mas Educação é uma profissão, precisa de metas, precisa de habilidades, competências e um setor mais gerencial. (ANTÔNIO, 2016).



À medida que o professor Antônio (2016) destaca os possíveis problemas de comunicação na escola, há de se considerar que, na rede estadual, existem problemas de falta de professores e de quantidade de pessoal suficiente e qualificado para desempenhar as funções administrativas; logo, tanto professores quanto coordenação pedagógica e direção ficam sobrecarregados, o que resulta na baixa qualidade do serviço prestado, bem como nas péssimas condições de trabalho.

O professor Joaquim pondera e amplia a fala do professor Antônio:

Nas relações interpessoais, há muito jogo de cintura. Precisamos entender a dificuldade do outro. Imagino que, dentro da escola, dentro do seu local de trabalho, as relações interpessoais precisam ser freadas, porque, se você responder às pessoas sempre à altura do que elas mereceriam, você não teria muito sucesso na sua vida de relação. Porque há pessoas que sabem, que querem se relacionar bem, e há pessoas que não sabem, e outras que não querem; outras simplesmente não querem se relacionar bem. Elas acham que o clima de guerra, o clima de angústia ajuda a escola, mas não ajuda. (JOAQUIM, 2016).

A representante do governo, Beatriz (2016), concorda com o professor Joaquim, ao dizer que “somos profissionais e lidamos com seres humanos, com toda sua complexidade e com todo seu Universo. O relacionamento humano é um desafio, a cada dia que você acorda”. Beatriz amplia a sua ideia e diz:

[...] mudança na formação da família. Isso tem comprometido muito, pois o que temos visto são pais, mães que não se responsabilizam pela educação dos filhos, o que remete ao profissional da Educação uma sobrecarga familiar que não se recebe adequadamente. A escola tem o seu papel que é o do conhecimento, é de formação também, mas o princípio básico deve ser o da família. (BEATRIZ, 2016).

Toda essa conjuntura de fatores e o contexto que perpassa pela escola, discutidos acima, podem contribuir para o adoecimento docente, tendo-se em vista o somatório de todos os aspectos. Dessa maneira, verificou-se que os sujeitos da pesquisa consideram que “as políticas públicas educacionais relacionadas à saúde do professor não têm suprido a necessidade. Precisaria de maiores investimentos na saúde do professor, pois, se o professor estiver bem, ele ensinará melhor” (MADALENA, 2016).

A fala do professor Joaquim estabelece uma estratégia para lidar com toda a complexidade do ambiente escolar: “eu procuro me resguardar; procuro, assim, não entrar de cabeça, porque, se entrar, adoce mesmo” (JOAQUIM, 2016).

O professor Antônio complementa:

[...] as progressões parciais vieram para aumentar o descrédito com o estudo. Os alunos acham que não precisam estudar, e isso desgasta o professor. O professor trabalha, vence os prazos, elabora as atividades, e nota-se que há um desperdício de material. A família precisava ser cobrada pelo resultado insatisfatório do seu filho, responsabilizada com mais efetividade. Mas será mesmo que o professor é o responsável total pelo insucesso do aluno? (ANTÔNIO, 2016).

A fala da representante do governo sugere que não, ao dizer:

[...] todos, porque, na medida da sobrecarga, na medida que não vem salários justos, na medida que você lida com toda uma situação em que a sociedade não se responsabiliza, ou melhor, a família de origem não se responsabiliza. O acúmulo de responsabilidades física e mental sobre o professor é muito grande. (BEATRIZ, 2016).

Nota-se que há um desencanto do professor a se entregar totalmente ao exercício da profissão que, por sua vez, não oferece um retorno que o motive à autorealização profissional. Forma-se um ciclo vicioso: o Estado não valoriza suficientemente o professor; os alunos são desinteressados; os professores ficam desmotivados; gera-se, assim, ineficiência na prestação de serviços, e o resultado disso é uma Educação massificada e precária, bem distante do que seria uma Educação capaz de transformar o sujeito para o exercício pleno da cidadania.

Frente a essa situação, os sujeitos da pesquisa se mostram angustiados. O professor Antônio diz:

[...] é uma situação de constrangimento, porque a rotina maçante, cheia de problemas, e, às vezes, somos cobrados às mudanças. Já aconteceu comigo problemas de ansiedade, problemas emocionais, em função da frustração. Precisa de atendimento muito profissional para que esses anseios sejam colocados para fora. Os nossos chefes precisam ser mais bem preparados, e que seja entendido todo o contexto dessas situações. (ANTÔNIO, 2016).

O professor Joaquim relata:

[...] pessoalmente, eu procuro me resguardar dos efeitos da sala de aula. Eu procuro não ser omissivo, mas eu não interiorizo a realidade da sala de aula dentro de mim. Porque interiorizar a falta de compromisso, interiorizar a falta de disciplina, a falta de estrutura física, adoece. O professor precisa ser ouvido antes que ele adoça. Uma simples adequação da Superintendência, da escola, já ajuda ao professor. Outras vezes, a solução do professor é

procurar um médico. O professor precisa ter alguém que o ouça. A pessoa fica angustiada e adoce. (JOAQUIM, 2016).

A professora Arlete, por sua vez, propõe um caminho para a resolução do problema:

[...] eu penso que seria necessário fazer um trabalho específico para a Educação com relação à qualidade de trabalho, à qualidade de vida do servidor dentro do seu local de trabalho, porque as consequências são graves para todos os servidores. O desgaste emocional é altíssimo. (ARLETE, 2016).

Já a gestora Madalena apresenta o ponto de vista da gestão:

[...] eu me sinto péssima. Porque não tem um dia que não tem um professor com licença de saúde. Muita carga; os problemas são muitos. Muita das vezes eu não consigo ajudar o meu colega, e isso é horrível. Não temos tempo de fazer uma visita, muito mal manda um *WhatsApp*, porque as políticas não deixam a gente fazer. (MADALENA, 2016).

Complementando a questão posta pela gestora Madalena, como fazer a ponte para atender às necessidades das políticas públicas educacionais e às do servidor? Para ela, essa pergunta foi a mais difícil de ser respondida, porque, “muitas das vezes, não acreditamos nessa política. Os ideais deles são totalmente diferentes do que realmente acontece aqui na escola. Eu não acredito que eles queiram o bem-estar do educador, dos alunos. Eu acredito que eles queiram o bem deles” (MADALENA, 2016).

Beatriz, representante do Governo, diz que se sente “no desejo de fazer algo. Como, na verdade, minha vida toda tem sido essa, de lutar pelos interesses não exclusivamente meus, mas também da minha categoria, precisamos continuar na busca dessa questão” (BEATRIZ, 2016).

Para complementar, Dulce (2016), a representante do sindicato, destacou a importância da formação política do professor, de maneira que ele possa ter uma formação para a luta pelos próprios direitos.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a travessia do mestrado, fez-se necessário, por várias vezes, pensar-repensar, construir-desconstruir, fazer-refazer, de forma a apropriar das complexidades que envolvem o tema.

O primeiro ano do mestrado foi dedicado ao cumprimento dos créditos, os quais contribuíram para ampliar o olhar sobre o objeto de pesquisa, bem como para a escrita do projeto, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFTM em janeiro/2016. Esse

primeiro momento transcorreu com tranquilidade. Mesmo assim, surgiram alguns desconfortos, ao deparar com limites teórico-metodológicos.

O maior limite para a construção desta dissertação foi a apropriação de conceitos que pudessem subsidiar a discussão de políticas públicas educacionais. Portanto, tomou-se a decisão de cursar a disciplina de “Estado e Políticas Públicas” na Universidade Federal de Uberlândia, o que propiciou momentos riquíssimos de discussão e de aprendizado, possibilitando encontrar mais referenciais teóricos e metodológicos. Assim, a participação nessa disciplina foi decisiva para a construção da pesquisa. Com as ideias em ebulição, partiu-se para o segundo ano do mestrado, que consistiu em concretizar o que foi pensado anteriormente.

Optou-se pela metodologia do ciclo de políticas para fazer a análise da política a partir dos instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas, documentos oficiais e dados da SEPLAG. A escolha dos sujeitos procurou valorizar os diferentes pontos de vista sobre o assunto. Dessa forma, foram escolhidos seis sujeitos: três professores, um gestor, um superintendente e um representante do sindicato. No primeiro semestre de 2016, foram realizadas cinco entrevistas, tendo-se dificuldade apenas em realizar a entrevista com a superintendente, em virtude do excesso de compromissos e da falta de disponibilidade na agenda. No entanto, em agosto de 2016, a entrevista foi realizada. De posse de todas as entrevistas transcritas, passou-se para a leitura e para a apropriação dos dados. Ao mesmo tempo, realizou-se o levantamento de documentos que foram gentilmente emprestados pelo Prof. Ms. Anízio Bragança Júnior. Esse processo foi sentido e vivenciado apropriando-se, lentamente, e ao máximo, das ideias, das tensões e das contradições que envolvem o objeto de pesquisa.

Outro limite metodológico foi conseguir os dados da SEPLAG, devido à burocracia. O dado citado nesta dissertação foi informado por e-mail, e não possibilitou estabelecer todas as reflexões a partir dele, conforme foi pensado nos objetivos.

Construído o *corpus* da pesquisa, passou-se à análise e à discussão dos dados, a partir da análise do contexto de influência e do contexto da prática, como proposto por Stephen Ball. Ao mesmo tempo, foram construídas duas categorias, a partir das entrevistas: (1) “Contexto da Educação em Minas Gerais e as políticas públicas educacionais” e (2) “Adoecimento docente e os impactos causados pela da implantação da lei do subsídio/2011 no contexto do Choque de Gestão”.

Considerando que a lei do subsídio não promoveu amplo diálogo antes de sua implantação, que está lei foi usada para maquiagem dizendo que o piso nacional era pago

no Estado de Minas Gerais, que a quantia recebida pelo profissional da educação básica não garantia (nem garante) todas as despesas para o seu sustento e o de toda sua família, que congelou por cinco anos a carreira docente, conclui-se que está lei aumentou a precarização e pauperização docente levando ao seu adoecimento.

Os motivos de adoecimento de professores estão relacionados com estresse, quantidade de alunos em sala de aula, baixos salários, jornada de trabalho extensa, escolas desestruturadas, precarização das condições de trabalho, violência escolar, falta de livro didático, angústia por não ser ouvido, falta de apoio da família. É preciso uma tomada de deliberação de políticas que avancem no sentido do bem-estar docente. Nota-se um desencanto do professor a se entregar totalmente ao exercício da profissão, que por sua vez, não oferece um retorno que motive à autorrealização profissional e que a formação continuada contribua para a profissionalização docente de forma a atenuar os impactos de fatores estressores sobre o professor.

Do contrário, a Educação em Minas Gerais continuará em um ciclo vicioso: o Estado não valoriza suficientemente o professor, os alunos são desinteressados, os professores ficam desmotivados, gera-se uma ineficiência na prestação de serviços o que resulta numa Educação massificada e precária, bem distante, do que seria uma Educação capaz de transformar o sujeito para o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, o ideal para a Educação seria que o Estado tivesse um modelo orgânico de gestão, ou seja, que fosse flexível, que propusesse a redefinição contínua de tarefas, que fosse adequado aos ambientes instáveis, que valorizasse a interação, a comunicação e a colaboração, ao invés do modelo de gestão tradicional: burocrático, com excesso de regras, mecanicista, autoritário, hierarquizado.

Por uma escola em que a gestão seja democrática, com a valorização da interação, da comunicação, da colaboração, do compromisso de todos, do respeito aos pares, da saúde do professor, do diálogo, da mediação de conflitos, da formação continuada, da profissionalização docente, da criatividade, da organização, da limpeza. Enfim, tudo isso seria possível se as políticas públicas educacionais fossem capazes de garantir todos esses aspectos que, juntos, se tornariam responsáveis por uma educação de qualidade.

Nenhuma pesquisa se encerra em si, porque é instigante pensar na possibilidade de continuar investigando, conhecendo e aprendendo a partir do olhar de outros sujeitos, construindo e educando o próprio olhar.



## REFERÊNCIAS

ANASTASIA, A. J. **Para Anastasia**, choque de gestão gasta menos com a máquina e mais com o cidadão. Carta Capital: Blog Serapião, 18/08/2014.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 22, n. 75, p.15-32, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000200003>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

AGENCIA MINAS. **Transcrição da entrevista do governador Antônio Anastasia** – proposta Educação. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/entrevista/1383-transcricao-da-entrevista-do-governador-antonio-anastasia-proposta-educacao>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

AUGUSTO, M. H. Os últimos dez anos do governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, out./dez. 2013.

BRAGANÇA JÚNIOR, A. **O estado e as políticas educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010)**: uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro. 2011. 286f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRITO, V. L. F. A. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, n. 19, p.103-128, jun. 2012.

BOULOS JUNIOR, A. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2013. v. 1.

BUSS, P. M. **Promoção da saúde da família**. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/produtos/is\\_0103/IS23%281%29021.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/produtos/is_0103/IS23%281%29021.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BENJAMIM, W. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. In: BARROS, M. E. B.; HECKERT, A. L. C; MARGOTO, L. (Orgs.). **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 25.

BRESSER-PEREIRA L. C. A Reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 34, v. 4, p. 55-72, jul. 2000.



CADERNO SINDIFISCO/MG. **A verdade sobre o “choque de gestão” do governo de Minas.** Belo Horizonte: Assessoria de Comunicação do Sindifisco/MG, 2010.

CASTELLANOS, P. L. Los modelos explicativos del proceso salud-enfermedad: los determinantes sociales. In: NAVARRO, F. Martinez *et al.* **Sallud Pública.** Madrid: McGraw-Hill-Interamericana, 1998. p. 81-102.

CERQUEIRA, A. C. L. G.; TEIXEIRA. A. V. F. Sobre a aplicação da “Gestão por objetivos” no núcleo de carreiras típicas de Estado. **Por Sinal**, a. 7, n. 34, 2011.

CODO, W. (Org.), **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

DALBERIO. M. C. B. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade.** São Paulo: Paulus, 2009.

DELCOR, N., S. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, jan./fev. 2004.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Saturation sampling in qualitative health research: theoretical contributions. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

GARCÉS DE LOS FAYOS, E. **Tesis sobre el Burnout.** Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad de Barcelona, 2000.

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

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

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GLOBO MINAS. **Governo Aécio Neves conquista importantes resultados na área de educação.** 21 jan. 2010. Disponível em: <<http://aeciogestaodequalidade.blogspot.com/2010/01/governo-aecio-neves-conquista.html>>. Acesso em: 06 dez. 2010.

GUIMARÃES, L. A. M.; CARDOSO, W. L. C. D. Atualizações em Síndrome de Burnout. In: GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. (Org.). **Saúde Mental e Trabalho.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. v. 3.

JORNAL GRANDE MINAS. **Construir obras faraônicas ou investir na qualidade de vida?** 10 abr. 2010. Disponível em: <<http://www.sindifiscomg.com.br/midia2010/jgm10032010.html>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002.

MARQUES, M. R. A. **Um fino tecido de muitos fios...** mudança social e reforma educacional em Minas Gerais. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2000.

MARQUES, M. R. A. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. **RBP**AE, Goiânia, v. 17, n. 2, jul./dez. 2001.

MANASSERO, M. *et al.* Burnout en la enseñanza: análisis de su influencia y determinantes. **Revista de Educación Española**, n. 308, p. 241-266, 1995.

MELO, Zuleide F. A falácia do discurso neoliberal. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 25, p. 100, 1996.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde e PNUD, 2001a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Lei n. 18.975/2010**. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BAA332C76-7223-43B7-87DE-673502F20BC%7D\\_LEI%2018975%20DE%2029%20DE%20JUNHO%20DE%202010.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BAA332C76-7223-43B7-87DE-673502F20BC%7D_LEI%2018975%20DE%2029%20DE%20JUNHO%20DE%202010.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2016.

MINAS GERAIS. **A educação pública de qualidade 2003/2006**: o desafio da qualidade. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova** – Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 47, p. 73-89, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, F. A. **Choque de Gestão: verdades e mitos**. 22 set. 2010. Disponível em <<http://www.minaslivre.com.br/new/choque-de-gestao-verdades-e-mitos-2/>>. Acesso em: 23 set. 2010.

PARAGUASSU, L. **País tem déficit de 32,7 mil docentes no ensino médio**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/pais-tem-deficit-de-32-7-mil-docentes-no-ensino-medio>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

PEREIRA, M. R. Mal-estar docente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n. 117, p. 62-66, mai./jun. 2014.

PIOLLI, E.; SILVA, E.; HELOANI, J. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set-dez, 2015.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RICCI, R. **Avaliação de desempenho na Educação mineira**: o empresariamento do serviço público. 13 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artid=522>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

\_\_\_\_\_ **O desgoverno da educação mineira**. 13 out. 2008. Disponível em: <<http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artid=241>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

\_\_\_\_\_ **O conceito de qualidade na educação**. 29 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artid=1180>>. Acesso em: 17 jan. 2008.

\_\_\_\_\_ **Aécio Neves**: pontos fortes e fracos de um governo-vitrine. 20 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artid=469>>. Acesso em: 17 mar. 2009.

\_\_\_\_\_ **Professores da Educação Básica**: perfil e mobilização. 8 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artid=91>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

\_\_\_\_\_ **A farsa do governo Aécio Neves**: muita propaganda e nada de políticas sociais. 8 mai. 2007. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/3368>>. Acesso em: 6 dez. 2010.

\_\_\_\_\_ **Educação mineira em tempos difíceis**. 08 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.tvcultiva.com.br/artigos.php?AID=41>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

SABINO, M.; PORTELA, F. Tenho orgulho de ser político. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2159, p. 17-21, 7 abr. 2010.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37ed. Campinas: Autores Associados, 2000. v. 5. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? **Psicol. Ciênc. Prof.**, Brasília, n. 23, p. 76-83, 2003.

SIVIERI-PEREIRA, H. O. S.; AMARAL, M. C.; SCORSOLINI-COMIN, F. Avaliação de sintomas de estresse em professores universitários: qualidade de vida no fazer docente. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 37, jul./set. 2011.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SINDUTE/MG. **Plano de Carreira**. 31 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/janela.php?pasta=files&arquivo=115>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de carreira e tabelas salariais**. Edição especial. 15 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/janela.php?pasta=files&arquivo=121>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

SILVA, M. S. P. O Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto das Políticas Educacionais no período de 2003 a 2010: significados e dimensões. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014. **Anais...** Porto, 2014.

SOUZA, A. W. **Formação continuada de gestores em Minas Gerais: um estudo a partir do estudo do Pró-gestão no município de Uberaba, 2003 a 2016**. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEODORO, A. **Educação em tempos de globalização neoliberal, novos modos de regulação**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TOLEDO, E. G. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

**APÊNDICE A**  
**Questionário de entrevista semiestruturada**

**Professor**

- 1- Como você analisa a Educação em Minas Gerais?
- 2- Como você analisa as condições de trabalho do professor da rede estadual de Uberaba?
- 3- O que influencia a elaboração das políticas públicas?
- 4- Você conhece as políticas públicas do Estado de Minas Gerais para a Educação, implantadas no período de 2003 a 2014?
- 5- Como você analisa o impacto das políticas públicas sobre o número de afastamentos de professores por licença de saúde?
- 6- Quais são os principais fatores que levam um professor a pedir licença de saúde?
- 7- Em Uberaba, na rede estadual, existem muitos casos de adoecimento docente por estresse?
- 8- Em que medida a realidade da saúde do professor nas escolas estaduais mineiras foi considerada durante a elaboração e a implantação das políticas públicas, no período de 2003 a 2014?
- 9- Além das políticas públicas citadas, quais outros fatores você elencaria como relativos ao adoecimento do professor (intensificação do trabalho docente, formação continuada, relações interpessoais)?
- 10- Dentre as políticas desse período, existem a implantação do subsídio e a extinção do biênio e do quinquênio para professores. Como você as analisa?
- 11- Qual a relação que você estabelece entre essas políticas e a realidade do professor nesse período? E sobre os pedidos de licenças de saúde?
- 12- Como você se sente frente a essa situação do adoecimento docente?

**Gestor**

- 1- Como fazer a ponte entre atender às necessidades das políticas públicas e à dos servidores?

**Perguntas opcionais**

- 1- Em qual medida o neoliberalismo influencia a elaboração das políticas públicas?
- 2- Existe alguma relação entre o Banco Mundial e as políticas públicas?

3- Quais paralelos existem entre a política internacional e a estruturação da política educacional brasileira?

## **ANEXO A**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participantes maiores de idade)**

Título do Projeto:

**IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS, DO PERÍODO DE 2003 A 2014, SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERABA – MINAS GERAIS**

#### **TERMO DE ESCLARECIMENTO**

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo **Impacto das políticas públicas educacionais mineiras, do período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da rede estadual de ensino de Uberaba – Minas Gerais**, porque vivenciou as mudanças nas políticas públicas educacionais no período citado. Os avanços na área educacional ocorrem através de estudos como este, por isso, a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é verificar se as políticas públicas educacionais mineiras impactaram a saúde do professor da rede estadual de ensino de Uberaba. Caso você participe, será necessário conceder entrevista semiestruturada, que será audiogravada e, posteriormente, transcrita e apresentada a você para aprovação. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. A sua privacidade está inteiramente assegurada, uma vez que não serão divulgados nomes ou qualquer informações dos sujeitos da pesquisa. Espera-se que o(s) benefício(s) decorrente(s) da participação nesta pesquisa seja(m) contribuir para a compreensão sobre de qual forma as políticas públicas influenciam a saúde do professor. Espera-se que, com os resultados da pesquisa, possa-se iniciar um debate sobre o assunto que possa influenciar na elaboração de políticas públicas que garantam o bem-estar do servidor público – professor. Ao finalizar a pesquisa, os participantes serão informados sobre os resultados da mesma.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.

**ANEXO B**  
**Termo de Consentimento Livre, após Esclarecimento**

Título do Projeto:

**IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS, DO PERÍODO DE 2003 A 2014, SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERABA – MINAS GERAIS**

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a qual procedimento que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão, e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e que não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo. Receberei uma via deste Termo.

Uberaba, ...../...../.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

\_\_\_\_\_  
Juliana Christina de Souza Reis

Assinatura do pesquisador(a) responsável

Assinatura do pesquisador(a)

**Telefones para contato com as pesquisadoras**

Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira - (34) 9 9960-2133 - helena.sivieri@gmail.com  
Mestranda: Juliana Christina de Souza Reis - (34) 9 9910-6115 - julianareis28@yahoo.com.br

---

*Em caso de dúvida em relação a esse documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone (34) 3318-5854, ou pelo endereço: Av. Getúlio Guaritá, 159, Abadia, CEP 38025-440.*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**  
**BIBLIOTECA FREI EUGÊNIO**  
**BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**  
**Termo de Autorização para Publicação de Teses e**  
**Dissertações Eletrônicas na Biblioteca Digital de Teses e**  
**Dissertações (BDTD)**



Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade Federal do Triângulo Mineiro a disponibilizar em sua Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sem ressarcimento dos direitos autorais previstos na Lei nº 9610/98 e em outras que regulem ou vierem a regular a matéria, o texto integral da obra abaixo citada, no formato especificado<sup>1</sup>, conforme permissões assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira.

**1. Material bibliográfico:** ( ) Tese  Dissertação

Data de Defesa: 23/02/2017

Título: Impacto das políticas públicas educacionais mineiras no período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da Rede Estadual de Uberaba

Instituição de defesa/Programa de pós-graduação: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Palavras-chaves: Adocamento docente, políticas públicas educacionais, formação de professores

Área do conhecimento (conforme nível 2 da tabela do CNPq): 7.08.00.00-6 (Educação)

**2. Identificação do documento/autor:**

Autor: Juliana Cristina de Souza Reis

CPF: 103988291603 E-mail: julianareis-educacao@gmail.com Tel.: (34) 99910-6115

Instituição de vínculo empregatício: \_\_\_\_\_

Titulação: Mestre em Educação

Doutor em \_\_\_\_\_

Seu e-mail pode ser disponibilizado no site?  Sim ( ) Não

Orientador: Helena de Ornellas Azeite Pereira

CPF: 45963022653 E-mail: Helena.azeite@gmail.com

Co-orientador: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

**3. Descrição do(s) arquivo(s) e informações de acesso ao documento:**

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) da tese ou dissertação, com o arquivo do texto principal em formato PDF ou DOC, podendo conter anexo(s) em formato especificado, devendo todos serem relacionados abaixo:

NOME DO ARQUIVO	LEGENDA *	ACESSO **
<u>Dissertação Juliana Reis 2017</u>		

\* LEGENDA: nome a ser exibido no site. Por exemplo: Texto completo, Cap. 1, Cap. 2 a 5, Anexos, etc.  
 \*\* ACESSO: identificar com:  
 1 - Acesso livre;  
 2 - Reter o conteúdo do arquivo por motivos de patente ou publicação.

Obs.: A tese ou dissertação deve ser dividida em dois ou mais arquivos, quando:  
 a) o arquivo com o texto completo tiver mais de 2 MB; e/ou  
 b) parte da tese ou dissertação contiver dados de patente.

A restrição de acesso do tipo 2 poderá ser mantida por até 1 (um) ano a partir da data de autorização da publicação. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à BDTD/UFTM. O resumo/abstract e os metadados ficarão sempre disponibilizados.

Local: Uberaba Data: 06/10/2017

Assinatura do autor: Juliana Reis

<sup>1</sup> Texto (PDF, DOC); Imagem (JPG ou GIF); Som (WAV, MPEG, AIFF, SND); Vídeo (MPEG, AVI, QT); Outro (Específico da área).