



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

MARIANE DE PAULA MARCOS

**SAÚDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INVESTIGANDO OS CURSOS DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA
BAIXADA FLUMINENSE**

SEROPÉDICA
2026





MARIANE DE PAULA MARCOS

SAÚDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INVESTIGANDO OS CURSOS DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAIXADA
FLUMINENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Prof^o. Dr. Clézio dos Santos

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M321s Marcos, Mariane de Paula, 1996-
Saúde e formação de professores: investigando os cursos de licenciatura em pedagogia nas universidades públicas da Baixada Fluminense / Mariane de Paula Marcos. - Seropédica, 2025.
86 f.: il.

Orientador: Clézio dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Saúde docente. 2. Formação docente . 3. Baixada Fluminense. I. Santos, Clézio dos, 1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

MARIANE DE PAULA MARCOS

SAÚDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INVESTIGANDO OS CURSOS DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAIXADA
FLUMINENSE

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 27 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA Nº 665/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 6871)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/12/2025 23:32)
ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DepES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: ##458#1

(Assinado digitalmente em 11/12/2025 15:22)
CLEZIO DOS SANTOS
COORDENADOR CURSOS-POS-GRADUACAO - TITULAR
PPGED (12.28.01.00.00.35)
Matricula: ##583#7

(Assinado digitalmente em 10/12/2025 20:42)
EDILEUZA DIAS DE QUEIROZ
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGECIM (12.28.01.00.00.87)
Matricula: ##65#1

(Assinado digitalmente em 04/02/2026 20:15)
WALDIRENE RIBEIRO DO CARMO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ##.##.345-##

(Assinado digitalmente em 10/12/2025 21:00)
MARIANE DE PAULA MARCOS
DISCENTE
Matricula: 2023####00

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, sobretudo à minha mãe Eunice, pelo amor incondicional e por ser porto seguro em meio ao caos; à minha irmã Patrícia, por desde sempre trazer leveza aos momentos difíceis; ao meu padrinho Marcos Aurélio, por todos os conselhos; e à minha mãe do coração Maria Lúcia, que me ensinou sobre fé, coragem e determinação.

À minha psicóloga Fernanda, por me ajudar a reconectar-me comigo mesma, mostrando que sempre haverá caminhos a seguir.

A todas as minhas amigas, que são a minha família do coração, obrigada por estarem presentes com palavras, gestos e carinho que me sustentaram quando desacreditei de mim mesma.

Ao meu orientador, professor Clézio, pela escuta generosa, pela paciência, pela orientação atenta e pelas contribuições que foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho.

À espiritualidade amiga, por iluminar o meu caminho rumo à realização dos meus sonhos.

Aos profissionais e crianças do EDI Medalhista Olímpico Arthur Nory Oyakawa Mariano, que me ensinam diariamente sobre afeto, cuidado, dedicação, partilha e o verdadeiro sentido da educação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), por proporcionar um espaço de formação, diálogo e pesquisa comprometido com a transformação social e com o fortalecimento da educação pública.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pela concessão da bolsa.

RESUMO

MARCOS, Mariane de Paula. **Saúde e Formação de Professores**: investigando os Cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades Públicas da Baixada Fluminense. 2026. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

A pesquisa partiu da constatação de que muitos professores enfrentam quadros de exaustão extrema, síndrome de burnout e outros transtornos psicológicos sem encontrar amparo institucional suficiente. Nesse cenário, a necessidade de políticas públicas voltadas à promoção de ambientes escolares mais saudáveis e sustentáveis torna-se evidente. A formação inicial e continuada de professores configura-se, portanto, como instrumento essencial para fortalecer o docente e prepará-lo para lidar com os desafios da profissão. O objetivo geral consistiu em analisar como estão presentes, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas da Baixada Fluminense, as discussões e abordagens relacionadas à saúde docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em referencial teórico da área e na análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas da região — a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ), o Instituto de Educação (IE) e o Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campi Seropédica e Nova Iguaçu. Além dos currículos, a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) é fundamental para compreender de que modo os processos formativos consideram os fatores que impactam a saúde mental e as condições de trabalho docente, contribuindo para a construção de uma formação mais crítica, humanizada e comprometida com a valorização profissional e o bem-estar docente.

Palavras-chave: formação de professores; saúde docente; práticas docentes; Baixada Fluminense

ABSTRACT

MARCOS, Mariane de Paula. **Health and Teacher Education: Investigating Pedagogy Undergraduate Programs at Public Universities in Baixada Fluminense**. 2026. 86 p. Dissertation (Master's in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

This research was based on the observation that many teachers experience extreme exhaustion, burnout syndrome, and other psychological disorders without receiving sufficient institutional support. In this context, the need for public policies aimed at promoting healthier and more sustainable school environments becomes evident. Initial and continuing teacher education is therefore considered an essential instrument to strengthen teachers and better prepare them to face the challenges of the profession. The main objective was to analyze how the issue of teacher health is addressed in Pedagogy undergraduate courses offered by public institutions in the Baixada Fluminense region. This is a qualitative study, grounded in theoretical references from the field and in the analysis of the curricula of Pedagogy courses offered by public universities in the region — the Faculdade de Educação da Baixada Fluminense of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ), the Instituto de Educação (IE), and the Instituto Multidisciplinar (IM) of the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), located in the Seropédica and Nova Iguaçu campuses. In addition to the curricula, the analysis of the Pedagogical Course Projects (PPCs) is fundamental to understanding how training processes consider the factors that affect teachers' mental health and working conditions, contributing to the development of a more critical, humanized, and professionally valued teacher education committed to educators' well-being.

Keywords: teacher training; teacher illness; teaching practices; Baixada Fluminense

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — UFRRJ – Campus Seropédica/RJ

Figura 2 — UFRRJ – Campus Nova Iguaçu/RJ

Figura 3 — UERJ/FEBF – Campus Duque de Caxias/RJ

Figura 4 – Mapa de Localização da Baixada Fluminense na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Disciplinas do PPC da UERJ/FEBF (2022) com potencial de abordar a saúde docente.....	61
Quadro 2 — Disciplinas do PPC da UFRRJ/Seropédica (2023) com potencial de abordar e problematizar a saúde docente.....	65
Quadro 3 — Disciplinas do PPC da UFRRJ/Nova Iguaçu (2019) com potencial de abordar a saúde docente.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

[BNC–Formação] [Base Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica]
[CAPES] [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]
[CNPq] [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico]
[DCNs] [Diretrizes Curriculares Nacionais]
[EPT] [Educação Profissional e Tecnológica]
[FAPERJ] [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro]
[FEBF] [Faculdade de Educação da Baixada Fluminense]
[GEPEG] [Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia]
[IE] [Instituto de Educação]
[IFTM] [Instituto Federal do Triângulo Mineiro]
[IM] [Instituto Multidisciplinar]
[LDB] [Lei de Diretrizes e Bases da Educação]
[PCRJ] [Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro]
[PNE] [Plano Nacional de Educação]
[PPC] [Projeto Pedagógico de Curso]
[PPP] [Projeto Político-Pedagógico]
[RMRJ] [Região Metropolitana do Rio de Janeiro]
[TCC] [Trabalho de Conclusão de Curso]
[THC] [Teoria Histórico-Cultural]
[UERJ] [Universidade do Estado do Rio de Janeiro]
[UFRRJ] [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I.....	17
2 CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: ENTRE TEORIAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.	18
2.1 A Formação de Professor no momento atual: avanços no campo profissional.	19
2.2 O desafio de formar profissionais da educação compromissados com a transformação social	25
CAPÍTULO II.....	37
3.1 O profissional professor.....	38
3.2 O adoecimento docente	39
3.3 O capitalismo, alienação e o adoecimento docente: reflexões sobre formação e resistência	42
3.4 A necessidade de Formação continuada sobre a temática adoecimento docente.....	49
CAPÍTULO III	54
4.1 A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ – Campus Duque de Caxias.	60
4.3 O Instituto Multidisciplinar da UFRRJ – Campus Nova Iguaçu	68
4.4 Convergências.....	73
4.5 Diferenças de ênfase	74
4.6 Saúde docente como ponto de tensão	75
5. CONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

Aos seis anos, em 2001, estudei na Escola Municipal República Argentina, próxima à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Durante esse período, participei de uma edição do “UERJ sem Muros”, experiência que despertou em mim o desejo de estudar naquela universidade.

Ao longo da minha trajetória escolar, tive professoras que marcaram profundamente minha formação. Inspirada por elas e incentivada pela família, ingressei no Instituto de Educação Sarah Kubitschek (2011–2013), em período integral, onde tive contato com disciplinas como didática, psicologia da educação e metodologias de ensino. Essa formação me deu base sólida para compreender a complexidade da docência e consolidou minha escolha profissional.

No estágio obrigatório, decidi dedicar-me à educação infantil, reconhecendo seu papel fundamental na construção da base educacional e na formação integral das crianças. No mesmo período, preparei-me para o vestibular da UERJ, realizando o sonho de ingressar na graduação em Pedagogia em 2014. Durante a graduação, participei do Grupo de Estudos História da Educação e Religião, coordenado pela Prof^a Dr^a Paula Leonardi, e, em 2016, iniciei uma bolsa de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (IC – FAPERJ). Pouco depois, fui aprovada no concurso da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), iniciando minha carreira como professora de Educação Infantil, conciliando trabalho em Inhoaíba e estudos no Maracanã. Concluí a graduação em 2018.

Na PCRJ, lecionei em turmas de creche e pré-escola, e, posteriormente, assumi a função de professora articuladora em um Espaço de Desenvolvimento Infantil. Minha trajetória, entretanto, foi atravessada por um período de adoecimento: em 2024, afastei-me por cinco meses devido a transtorno misto de ansiedade e depressão, reflexo das condições de trabalho intensas e da sobrecarga da profissão. Essa vivência evidenciou a dimensão coletiva do problema, pois muitos colegas enfrentam quadros semelhantes de exaustão, burnout e falta de suporte institucional.

Nesse contexto, cursei a disciplina Trabalho e Saúde Docente no Brasil no mestrado, ministrada pelo Prof. Dr. Rodrigo Lamosa, que aprofundou minha compreensão sobre a relação entre condições de trabalho e saúde docente. Autores como Codo (1999), Esteve (1999), Antunes (2018), Borges (2020), Zafalão (2021) e Dejours (1992) reforçam a necessidade de políticas institucionais e currículos que contemplem a saúde como dimensão constitutiva da docência.

Essas reflexões reforçaram em mim a convicção de que a formação de professores não pode restringir-se a conteúdos pedagógicos, mas deve incluir aspectos ligados ao bem-estar, à saúde mental e às estratégias de resiliência.

Desenvolvi a pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Clézio dos Santos intitulada Saúde e Formação de Professores: Investigando os Currículos dos Cursos de Licenciatura nas Universidades Públicas da Baixada Fluminense, na linha de pesquisa 1 denominada Estudos contemporâneos e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG/UFRRJ/CNPq) e com o bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A pesquisa concentra-se nos cursos de Pedagogia dessas instituições, analisando seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) para compreender de que modo articulam formação docente e promoção da saúde. Busca-se verificar se e como esses processos formativos consideram os fatores que impactam a saúde mental e as condições de trabalho dos professores, contribuindo para uma formação crítica, humanizada e comprometida com a valorização profissional.

A formação docente no Brasil tem sido amplamente debatida no meio acadêmico, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que estabelece a formação mínima obrigatória para os professores da educação básica. Além disso, o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas a serem cumpridas em um período de dez anos (2014–2024). Entretanto, o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, publicado pelo Inep (2024), aponta que grande parte das metas não foi alcançada, como a Meta 20, que previa investimento de 10% do PIB em educação até 2024, mas registrou apenas 5,1% em 2022. Também metas relativas à universalização da educação infantil e do ensino médio permanecem distantes de seu cumprimento. Por essa razão, em 2025 o PNE volta ao centro do debate público e legislativo, sendo prorrogado até dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024, enquanto se discute a elaboração de um novo plano.

Apesar dos avanços e das discussões em torno da qualificação dos professores, novas temáticas emergem no campo educacional, exigindo atenção da comunidade acadêmica e dos formuladores de políticas públicas. Entre essas questões, destaca-se a saúde docente, compreendida como dimensão central para a sustentabilidade da prática pedagógica.

Estudos vêm apontando que as condições de trabalho no magistério estão fortemente

relacionadas ao desgaste físico e psicológico dos profissionais, configurando-se como um desafio não apenas individual, mas também coletivo e institucional (Assunção; Gasparini, 2005). Esse debate articula-se à noção de “mal-estar docente”, discutida por Esteve (1999), e ao “sofrimento no trabalho” analisado por Codo (1999), que evidenciam como a intensificação das exigências profissionais e a precarização estrutural do trabalho impactam diretamente a saúde dos educadores.

Em uma perspectiva mais ampla, Antunes (2018) associa a flexibilização e a precarização contemporânea do trabalho ao que denomina “sociedade dos adoecimentos”, mostrando que o desgaste físico e psíquico se tornou uma marca do trabalho no capitalismo avançado, atingindo também os docentes. Nessa mesma direção, Safatle (2021) analisa como o neoliberalismo reorganiza a gramática do sofrimento, convertendo-o em elemento de gestão social e subjetiva, o que ajuda a compreender as dinâmicas de saúde no contexto educacional. Assim, refletir sobre a saúde docente na formação inicial revela-se essencial, pois implica pensar a docência não apenas como transmissão de conteúdos, mas como atividade humana que exige condições de cuidado, reconhecimento e proteção para garantir a permanência e a qualidade do trabalho educativo.

Na Baixada Fluminense, estão situadas duas importantes instituições públicas formadoras de professores: a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e o Instituto Multidisciplinar (IM) e o Instituto de Educação (IE), ambos pertencentes à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Considerando que as condições socioeconômicas da região podem influenciar os processos educacionais, torna-se relevante investigar de que modo essas universidades estruturam os currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas, preparando os futuros docentes para enfrentar os desafios da profissão.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como estão presentes, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas da Baixada Fluminense, as discussões e abordagens relacionadas à saúde docente.

Foram definidos três objetivos específicos na pesquisa. O primeiro objetivo específico, é realizar um levantamento bibliográfico sobre teorias de formação docente, ele é desenvolvido no Capítulo 1, com base em autores como Saviani (2009, 2010), Nóvoa (1992, 1997, 2009), Pimenta (1997, 2012, 2002), Tardif (2014) e Schön (2000), além da análise de marcos legais e normativos (LDB/1996, DCNs/2006, BNC-Formação/2019). Esse levantamento bibliográfico ocorreu prioritariamente na Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contemplando artigos, dissertações e teses que discutem a formação

inicial e a identidade docente.

O segundo objetivo específico é identificar e analisar as pesquisas que discutem o adoecimento docente, esse objetivo é contemplado no Capítulo 2, também por meio de revisão bibliográfica realizada na Plataforma da CAPES, mobilizando referenciais como Esteve (1995, 1999), Codo (1999), Dejours (1992, 1997, 1999), Antunes (2008, 2018), Zafalão (2019, 2021), em diálogo com a Psicodinâmica do Trabalho.

O terceiro objetivo específico é analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Baixada Fluminense, ele foi desenvolvido no Capítulo 3, mediante análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), fundamentada na perspectiva crítica de currículo de Silva (1999) e nos procedimentos metodológicos de análise documental propostos por Cellard (2008).

Instituições selecionadas:

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

A UFRRJ possui dois campi na Baixada Fluminense que oferecem cursos de licenciatura em Pedagogia.

O Campus Seropédica, está localizado na cidade de Seropédica, é o campus sede da universidade (Veja figura 01) e conta com uma estrutura ampla para formação de professores em diferentes áreas do conhecimento e entre eles o curso de Pedagogia que funciona no Instituto de Educação (IE).

Fig. 01. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Seropédica/RJ



Fonte: www.ufrj.br

O campus Nova Iguaçu onde se encontra o Instituto Multidisciplinar (IM), foi criado com o objetivo de atender à demanda educacional da região, oferece cursos de licenciatura voltados para a formação de professores que atuarão na educação básica, dentre eles o curso de Pedagogia. Veja figura 02.

Fig. 02. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Campus Nova Iguaçu/RJ



Fonte: www.ufrj.br

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A UERJ também possui um campus na Baixada Fluminense dedicado à formação de professores. No campus Duque de Caxias funciona a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), é uma unidade acadêmica voltada para o desenvolvimento de pesquisas e formação de professores, com cursos de licenciatura em Pedagogia e outras áreas. Veja a figura 03.

Fig. 03. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, campus Duque de Caxias funciona a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF)



Fonte: www.uerj.br.

a transferência da capital do país para Brasília em 1960 e posterior criação da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), continuou vinculada à cidade do Rio de Janeiro. Em consonância ao projeto nacional, na década de 1970 a Baixada Fluminense apresentou um acelerado processo de urbanização, materializado juridicamente com a criação da Região Metropolitana do Rio de Janeiro em 1973 (ALBUQUERQUE, 2020, p. 144).

A citação acima, descreve o processo de urbanização deste território foi rápido e intenso, o que gerou diversos problemas herdados até hoje, tais como problemas habitacionais, de segurança pública, falta de saneamento básico apropriado, ou seja, dificuldades geradas pelo rápido povoamento sem planejamento adequado. É nesse território complexa é que se localizam as instituições de ensino superior, as quais são o recorte espacial desta pesquisa. São elas: A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no campus de Duque de Caxias e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) nos campi de Nova Iguaçu e Seropédica.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, além desta introdução. O primeiro dedica-se à discussão das teorias relacionadas à formação docente, com base em levantamento bibliográfico. O segundo aborda a saúde dos professores, problematizando as condições de trabalho e os fatores que incidem sobre o bem-estar docente. Por fim, o terceiro capítulo analisa os currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas das universidades públicas da Baixada Fluminense, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense campus Duque de Caxias (UERJ/FEBF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no Instituto Multidisciplinar no campus de Nova Iguaçu (UFRRJ/IM) e no Instituto de Educação no campus de Seropédica (UFRRJ/IE), buscando identificar se e como, contemplam aspectos relacionados à formação docente e à promoção da saúde e do bem-estar dos futuros professores.

Além desses capítulos, o trabalho apresenta as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa e indicadas suas principais contribuições; as referências, reunindo as obras utilizadas ao longo do texto; e, quando necessário, anexos e apêndices, que complementam a compreensão do estudo.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: ENTRE TEORIAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

2 CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: ENTRE TEORIAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

RESUMO

A formação de professores no Brasil contemporâneo é analisada neste capítulo a partir de revisão bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da CAPES, com foco em estudos sobre licenciaturas, currículo, interculturalidade, extensão universitária e BNC-Formação. A investigação evidencia que o campo formativo é historicamente marcado por disputas entre projetos educacionais distintos, refletindo tensões entre perspectivas críticas e concepções tecnicistas da docência. Observa-se, nas últimas décadas, a ampliação de debates que defendem uma formação integral, ética e politicamente comprometida com a transformação social, valorizando a articulação entre teoria e prática, a inserção nos territórios escolares e o reconhecimento da diversidade cultural, étnico-racial e social como princípio estruturante do currículo. Estudos analisados indicam avanços importantes, como a incorporação da interculturalidade e da internacionalização curricular, o fortalecimento da extensão como dimensão constitutiva da formação e propostas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, tais movimentos coexistem com tendências de padronização e centralização, exemplificadas pela BNC-Formação, que ao priorizar competências e desempenho pode restringir a autonomia das instituições formadoras e reduzir a complexidade da prática docente a parâmetros instrumentais. Conclui-se que a formação docente permanece como campo em disputa, no qual se confrontam modelos orientados pela lógica performativa e propostas comprometidas com a emancipação humana. Defende-se, portanto, uma formação que constitua professores como sujeitos ético-políticos, capazes de interpretar criticamente a realidade, enfrentar desigualdades estruturais e atuar na consolidação de uma escola pública democrática, plural e socialmente referenciada.

Palavras-chave: formação de professores; políticas educacionais; currículo; interculturalidade; BNC-Formação.

Esta revisão bibliográfica foi construída a partir de buscas sistemáticas no Portal de Periódicos

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne publicações nacionais e internacionais de referência. Foram utilizados descritores como *formação de professores, licenciaturas, curso de Pedagogia, currículo, adoecimento docente e BNC-Formação*. O processo de seleção priorizou a aderência temática ao problema de pesquisa, a relevância teórica e empírica e a atualidade das produções. Foram excluídos textos duplicados, sem relação direta com a temática ou sem fundamentação acadêmica

Assim, a história da formação docente no Brasil é marcada por avanços, retrocessos e permanentes disputas entre diferentes concepções de educação, refletindo as tensões estruturais que ainda hoje desafiam a formação inicial dos professores.

2.1 A Formação de Professor no momento atual: avanços no campo profissional.

Nas últimas décadas, a formação de professores no Brasil tem sido atravessada por debates intensos, reformas estruturais e múltiplos redirecionamentos, todos eles tensionados pelas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que reconfiguram continuamente o campo educacional. Trata-se de um processo dinâmico e inacabado, que reflete não apenas as exigências de um tempo histórico marcado pela velocidade da informação, pela complexidade das relações humanas e pelo avanço das tecnologias, mas também os desafios impostos por um país de desigualdades profundas, que historicamente negligenciou o papel estratégico da educação na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, a formação de professores passou a ser compreendida como um elemento central das políticas educacionais. Diversas propostas têm buscado romper com modelos tecnicistas e reducionistas que, durante muito tempo, reduziram o professor a um mero executor de conteúdos. Em seu lugar, emergem concepções que defendem uma formação integral, que valorize o sujeito que ensina em sua totalidade, como ser ético, político, cultural e socialmente situado. Essa concepção se ancora em perspectivas pedagógicas críticas, como a de Paulo Freire, que entende o educador como alguém que lê o mundo antes de ler a palavra, e que precisa compreender as relações de poder que atravessam o espaço escolar para, a partir delas, construir práticas pedagógicas libertadoras.

Ainda assim, os avanços ocorrem de maneira desigual e fragmentada, revelando contradições entre o discurso oficial e a realidade vivida nas instituições formadoras. Em muitas universidades e faculdades, persistem currículos engessados, centrados em conteúdos descontextualizados, que mantêm a dicotomia entre teoria e prática e pouco dialogam com os desafios concretos do cotidiano escolar. A prática docente, quando prevista, muitas vezes é

reduzida a estágios supervisionados sem acompanhamento efetivo, e as disciplinas pedagógicas ainda são tratadas como secundárias nos cursos de licenciatura, especialmente nas áreas específicas como matemática, física, história ou química.

Apesar disso, é possível identificar experiências e iniciativas que buscam transformar essa realidade. Propostas curriculares mais integradoras, estágios com acompanhamento reflexivo, uso de metodologias ativas e o fortalecimento das licenciaturas interdisciplinares representam movimentos importantes na direção de uma formação mais coerente com os desafios da docência contemporânea. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, é um exemplo recente de tentativa de normatizar esse processo, ainda que tenha sido alvo de críticas por sua centralização, padronização e por não dialogar suficientemente com a diversidade dos contextos formativos existentes no país.

Outro aspecto fundamental é a crescente valorização da formação continuada, entendida não como extensão da formação inicial, mas como uma política de valorização profissional permanente. As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que o processo formativo deve estar vinculado à realidade das escolas, aos saberes docentes e à reflexão crítica sobre a prática. Essa perspectiva reconhece que o professor aprende também no exercício da profissão e que os espaços escolares podem e devem ser territórios formativos. No entanto, essa valorização ainda esbarra em políticas públicas descontinuadas, falta de investimento e na ausência de condições adequadas de trabalho.

Em paralelo, cresce a consciência de que formar professores no século XXI exige enfrentar as múltiplas dimensões da vida escolar. O professor precisa ser preparado para lidar com a diversidade cultural, étnico-racial, religiosa, de gênero, com as desigualdades sociais, com as necessidades específicas dos alunos da educação especial, com os desafios da educação de jovens e adultos, e com as tensões que atravessam o cotidiano de escolas localizadas em territórios vulnerabilizados. Formar para a pluralidade exige mais do que sensibilização; requer o desenvolvimento de competências críticas, éticas e políticas que permitam ao docente atuar como agente de inclusão e de transformação social.

Além disso, a formação docente precisa incorporar uma dimensão intercultural e internacionalizada, como têm apontado estudiosos como Candau, Walsh e Fleuri. Em um mundo globalizado e interdependente, é fundamental que o futuro professor seja capaz de compreender o lugar da sua atuação em uma rede mais ampla de significados e interações culturais. Isso inclui tanto o reconhecimento e a valorização das culturas locais quanto a capacidade de dialogar com saberes de outros povos, de outras tradições, de outros modos de

vida. A interculturalidade, nesse sentido, é uma postura ética e política que atravessa o currículo, e não apenas um conteúdo isolado.

Portanto, mais do que capacitar tecnicamente para a atuação em sala de aula, formar professores significa preparar sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente o mundo, compreender suas complexidades e nele intervir com consciência e compromisso. Trata-se de formar educadores que compreendam o papel social da escola, que valorizem o diálogo com a comunidade, que defendam uma educação pública, laica, democrática e de qualidade, e que se reconheçam como trabalhadores da educação, com direitos, saberes e uma função estratégica na construção de outro projeto de sociedade.

Essa tarefa, contudo, não pode ser atribuída exclusivamente às instituições formadoras. Ela requer o envolvimento do Estado, das redes de ensino, dos sistemas de avaliação, das políticas de valorização docente e das comunidades escolares. A formação de professores, para ser de fato emancipadora, precisa estar articulada a um projeto político-pedagógico coletivo, que compreenda a educação como um direito humano fundamental e a docência como um bem público, essencial à democracia e à justiça social. Em síntese, as últimas décadas deixaram um legado ambíguo: avanços importantes, tensões permanentes e desafios ainda em aberto. A formação de professores no Brasil permanece como um campo em disputa, onde se confrontam projetos distintos de sociedade, de escola e de humanidade. E é nesse campo que se joga grande parte do futuro da educação brasileira.

O campo da formação docente no Brasil é profundamente marcado por tensões históricas, estruturais e ideológicas que atravessam tanto os percursos formativos quanto o exercício da profissão. Desde os primeiros esboços de institucionalização da carreira docente, nota-se uma persistente desvalorização do magistério, muitas vezes acompanhado da precarização das condições de trabalho, da baixa remuneração, da sobrecarga profissional e da instabilidade nas políticas públicas voltadas à educação. Essas questões não se restringem ao presente, mas são expressões de um processo histórico que consolidou uma visão subalternizada do professor, especialmente do professor da educação básica, particularmente aquele que atua nas séries iniciais e na educação infantil, espaços majoritariamente ocupados por mulheres, o que adiciona camadas de gênero à análise da desvalorização docente.

Ainda assim, é inegável que, nas últimas décadas, importantes conquistas vêm sendo articuladas por meio de lutas coletivas, movimentos sociais, sindicatos, universidades públicas e atores da sociedade civil comprometidos com a defesa de uma educação pública de qualidade social. Essas conquistas se expressam tanto em avanços legais e institucionais, como o reconhecimento da docência como profissão de nível superior nas Leis de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (1961 e 1996) e na promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), quanto na emergência de novos paradigmas formativos que buscam superar visões tecnicistas e fragmentadas da prática docente.

Destaca-se, nesse processo, a ampliação do entendimento sobre o papel social do professor, não mais concebido como mero transmissor de conteúdos, mas como sujeito epistêmico, autor de práticas e saberes pedagógicos, mediador entre diferentes mundos culturais e agente político com potencial transformador. Essa mudança de perspectiva vem sendo promovida por correntes teóricas críticas, em especial por pensadores como Paulo Freire, que reconfiguram a docência como um exercício permanente de leitura do mundo, de escuta sensível e de reinvenção do cotidiano escolar. Nessa chave interpretativa, a formação de professores deve ser pensada para além da aquisição de competências técnicas e do domínio de conteúdos disciplinares: ela precisa englobar dimensões éticas, políticas, estéticas e afetivas que compõem o fazer docente em sua totalidade.

Nesse sentido, as instituições formadoras, em particular as universidades públicas, têm desempenhado um papel central na reconfiguração do campo formativo, tensionando a reprodução de modelos tradicionalistas e investindo em propostas curriculares mais coerentes com as complexidades da realidade educacional brasileira. Experiências que valorizam a interdisciplinaridade, a imersão nos territórios escolares, a pesquisa como princípio pedagógico, os estágios supervisionados com acompanhamento crítico e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão vêm ganhando espaço, ainda que enfrentem resistências institucionais, cortes orçamentários e o avanço de propostas mais alinhadas ao pragmatismo neoliberal.

Outro ponto de inflexão importante nesse debate diz respeito ao reconhecimento da docência como uma prática que envolve não apenas saberes teóricos e metodológicos, mas também um compromisso afetivo com os sujeitos da educação. A afetividade, muitas vezes marginalizada nos discursos oficiais, aparece cada vez mais como uma dimensão constitutiva da prática docente, especialmente no trabalho com crianças pequenas, adolescentes e jovens em contextos de vulnerabilidade social. Essa afetividade não se confunde com sentimentalismo, mas diz respeito à capacidade de estabelecer vínculos, de acolher a diferença, de construir confiança, de sustentar a escuta e de operar pedagogicamente com as emoções, os desejos e os sofrimentos que atravessam o cotidiano escolar.

É nesse entrelaçamento entre técnica, política, ética e afetividade que a docência se constitui como prática complexa, situada e necessariamente relacional. Tal concepção impõe à formação inicial e continuada o desafio de produzir dispositivos e estratégias que preparem o professor para lidar com a multiplicidade de situações e conflitos que emergem no cotidiano

das escolas: desde os desafios da indisciplina e do fracasso escolar até as violências simbólicas e materiais, passando pelas demandas de inclusão, pela presença de estudantes migrantes, pelas questões de gênero, raça e sexualidade, e pelas novas dinâmicas geradas pelas tecnologias digitais.

A formação docente, portanto, não pode mais ser pensada como um processo linear, centrado na simples aplicação de teorias, mas sim como um campo em disputa, onde diferentes concepções de educação, de sujeito, de conhecimento e de sociedade se confrontam. O educador, nesse cenário, precisa ser preparado para reconhecer os múltiplos contextos em que sua ação se insere, bem como para construir uma prática pedagógica situada, crítica e reflexiva, em diálogo permanente com a realidade.

Apesar das adversidades, é justamente nos interstícios dessas tensões que se têm consolidado avanços significativos. Movimentos de resistência docente, redes colaborativas de formação, programas de residência pedagógica, experiências de extensão universitária com escolas públicas e iniciativas de pesquisa-ação demonstram que a formação de professores, quando compreendida como processo coletivo e dialógico, tem potencial de romper com a lógica da precarização e de afirmar a docência como um fazer intelectual, sensível e comprometido com a transformação social.

Dessa forma, afirmar os avanços no campo da formação docente é também reconhecer os sujeitos históricos que os protagonizam: professores e professoras que, mesmo diante de múltiplas adversidades, seguem ensinando, aprendendo, refletindo e sonhando com outras formas de existir na escola e na sociedade. É reconhecer, ainda, que formar educadores comprometidos com a dignidade humana e com a justiça social é uma tarefa de todos, do Estado, das universidades, das redes de ensino e da sociedade como um todo. Essa é a aposta ética e política que sustenta as lutas por uma formação docente crítica, plural e emancipadora no Brasil contemporâneo.

A análise da proposta curricular do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Santa Catarina, realizada por Dalpiaz e Heinzle (2024), evidencia uma movimentação significativa, ainda que incipiente, no sentido de incorporar temas fundamentais à contemporaneidade educacional, como a interculturalidade e a internacionalização do currículo, à formação inicial de professores. Em um país marcado por uma profunda diversidade étnico-racial, cultural, linguística e territorial, esses temas se apresentam não como adendos ou complementos, mas como elementos centrais para a construção de uma proposta formativa verdadeiramente comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e do reconhecimento da diferença como potência pedagógica.

Embora a presença dessas temáticas nos documentos analisados ainda ocorra de maneira tímida e fragmentada, sua inserção já representa um deslocamento epistemológico importante: trata-se de um esforço para romper com a lógica monocultural e eurocêntrica que historicamente estruturou os currículos escolares e formativos no Brasil, invisibilizando saberes, práticas e sujeitos que não se enquadravam no cânone dominante. Como apontam Candau (2016) e Walsh (2009), a interculturalidade crítica exige mais do que a mera inclusão de conteúdos sobre diferentes culturas; ela implica uma revisão profunda das bases epistêmicas e políticas que sustentam a educação, questionando as hierarquias de saber, as relações de poder e os processos de exclusão que atravessam a escola e a formação docente.

Nesse sentido, ao identificar a interculturalidade como um dos eixos estruturantes do currículo, o curso de Pedagogia analisado dá um passo importante no reconhecimento de que o professor do século XXI precisa estar preparado para atuar em contextos marcados por múltiplas identidades, cosmovisões e experiências. Isso inclui não apenas compreender e valorizar as culturas de seus alunos, mas também posicionar-se criticamente diante das desigualdades sociais, das formas de discriminação e das violências simbólicas que atingem, de maneira sistemática, determinados grupos populacionais, povos indígenas, comunidades quilombolas, imigrantes, pessoas LGBTQIA+, entre outros.

A proposta curricular, ao articular a interculturalidade com o processo de internacionalização do currículo, também contribui para ampliar o horizonte da formação docente, conectando-a com desafios e debates que ultrapassam as fronteiras nacionais. Como sugerem Abba e Streck (2019), a internacionalização crítica do currículo pode servir como via para a construção de uma cidadania global solidária, sensível às interdependências e desigualdades que atravessam o mundo contemporâneo. Isso não significa adotar modelos estrangeiros de forma acrítica, mas sim promover um diálogo intercultural genuíno entre saberes locais e globais, valorizando as experiências territoriais e comunitárias sem perder de vista os grandes desafios planetários, como a crise ambiental, as migrações forçadas, o racismo estrutural e as transformações tecnológicas.

Contudo, os dados da pesquisa também revelam lacunas importantes. A abordagem da interculturalidade, embora mencionada nos documentos institucionais, carece de maior sistematização nos componentes curriculares, sendo muitas vezes restrita a disciplinas específicas ou a referências bibliográficas pontuais. O risco, nesse caso, é que a temática se torne uma “pauta de ocasião” ou uma “palavra-chave vazia”, perdendo sua força crítica e transformadora. A formação intercultural exige uma transversalidade que perpassa todo o percurso formativo, desde a construção dos currículos até as práticas pedagógicas cotidianas,

exigindo envolvimento institucional, revisão das matrizes epistemológicas e formação continuada dos próprios formadores.

É nesse ponto que se evidenciam os desafios de se efetivar uma formação docente intercultural em sentido pleno: não basta nomear a interculturalidade como princípio, é preciso vivenciá-la, problematizá-la e incorporá-la de forma crítica e contextualizada nas práticas pedagógicas. Isso envolve, por exemplo, pensar metodologias que valorizem as experiências dos sujeitos, trabalhar com narrativas plurais, promover o diálogo entre diferentes linguagens e saberes, desconstruir estereótipos e combater as formas sutis e explícitas de racismo, xenofobia e sexismo que ainda atravessam as instituições educativas.

A aposta na interculturalidade e na internacionalização como fundamentos da formação docente sinaliza, portanto, um avanço conceitual e ético na direção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e inclusiva. Trata-se de reconhecer que o professor não pode mais ser formado apenas para repetir conteúdos ou aplicar metodologias padronizadas, mas precisa ser preparado para agir com sensibilidade cultural, compromisso político e consciência histórica diante de um mundo em constante transformação.

A construção de uma pedagogia intercultural, nesse sentido, exige um movimento duplo: por um lado, o aprofundamento das políticas curriculares que valorizem a diversidade e a diferença; por outro, o fortalecimento da dimensão experiencial da formação, que permita aos futuros professores vivenciarem, na prática, a complexidade e a riqueza de atuar em contextos diversos. Apenas assim será possível formar educadores capazes de contribuir para uma escola mais aberta, dialógica, acolhedora e comprometida com a transformação social.

Em síntese, a presença da interculturalidade e da internacionalização do currículo nos projetos formativos de cursos de pedagogia, ainda que inicial e incompleta, deve ser valorizada como uma semente promissora, desde que acompanhada de ações estruturantes e de um compromisso ético e político com a superação das desigualdades e com o reconhecimento da diversidade como direito e como potência educativa. A formação docente, nesse cenário, assume o papel estratégico de produzir não apenas profissionais da educação, mas sujeitos implicados na construção de um outro projeto de sociedade, mais justo, plural e solidário.

2.2 O desafio de formar profissionais da educação comprometidos com a transformação social

Nesse mesmo campo, o estudo realizado por Mesquita da Silva, Guilherme e Brito (2022) sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) revela com clareza os dilemas contemporâneos que

atravessam o campo da formação docente no Brasil. A análise empreendida pelos autores evidencia uma tensão constitutiva desse novo marco regulatório: ao mesmo tempo em que se apresenta como uma tentativa de assegurar parâmetros nacionais mínimos para a formação de professores, buscando estabelecer critérios de qualidade, coerência e articulação com as demandas da educação básica, a BNC-Formação carrega consigo uma agenda normativa que tende a homogeneizar os percursos formativos, subtraindo das instituições de ensino superior parte significativa de sua autonomia didático-pedagógica.

O documento, em nome de uma formação baseada em competências, reforça uma concepção tecnicista e funcionalista da docência, centrada na ideia de desempenho e mensuração, em detrimento de uma formação crítica, ética, política e situada. Essa orientação, segundo os autores, pode comprometer a complexidade do processo formativo, especialmente ao restringir os espaços para a problematização das condições concretas de trabalho dos professores, das desigualdades educacionais e sociais e das relações de poder que estruturam o cotidiano escolar. Em outras palavras, a ênfase na operacionalização de saberes úteis, adaptáveis e "eficazes" tende a obscurecer o caráter político, relacional e historicamente situado da prática docente.

A crítica central de Mesquita da Silva, Guilherme e Brito (2022) reside, portanto, no risco de a BNC-Formação contribuir para uma instrumentalização do professor, reduzindo-o a um executor de tarefas previamente definidas, cujas competências devem ser mensuráveis, auditáveis e padronizáveis. Esse modelo colide frontalmente com as concepções de formação que compreendem o educador como sujeito histórico, produtor de saberes, mediador de culturas e agente de transformação social. Além disso, compromete a pluralidade epistemológica necessária para responder às especificidades dos diversos contextos escolares e às múltiplas realidades socioculturais que atravessam o país, em especial nos territórios marcados por desigualdades e exclusões.

Não se trata, evidentemente, de negar a importância de diretrizes nacionais para a formação de professores, nem de rejeitar a necessidade de articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e formação em serviço. O problema, como os autores apontam, está na rigidez do documento, na centralização das decisões em órgãos normativos e na ausência de um debate público e democrático mais amplo sobre os sentidos e finalidades da educação e da formação docente. O risco é o de que se naturalize uma lógica de controle, eficiência e responsabilização que pouco dialoga com os desafios reais enfrentados pelas escolas e pelos professores, sobretudo aqueles que atuam nas redes públicas de ensino, em contextos de alta vulnerabilidade.

Ainda assim, é preciso reconhecer que a discussão provocada pela implementação da BNC-Formação tem o mérito de reacender debates cruciais sobre a qualidade da formação docente, os fundamentos ético-políticos que a sustentam e as finalidades públicas da educação. Ao evidenciar o embate entre diferentes projetos de sociedade e de formação, o documento instiga a comunidade acadêmica, os movimentos sociais e os profissionais da educação a disputarem o conteúdo e a orientação da política educacional. Afinal, formar professores não é um ato neutro, técnico ou burocrático: é uma escolha política que envolve visões de mundo, concepções de conhecimento, de infância, de sujeito e de escola.

É neste cenário que se torna ainda mais urgente defender uma concepção de formação docente que vá além da lógica das competências mínimas. Uma formação comprometida com a democracia, com os direitos humanos, com o combate às desigualdades estruturais e com o fortalecimento da escola pública como espaço de emancipação. Essa perspectiva demanda currículos que promovam o pensamento crítico, a reflexão sobre a prática, o diálogo intercultural, a escuta sensível e o engajamento ético dos futuros professores com as realidades que irão enfrentar.

Portanto, a BNC-Formação, ao mesmo tempo em que explicita a busca por critérios nacionais de qualidade, também revela os perigos de uma padronização excessiva que pode sufocar a diversidade dos projetos formativos, a autonomia docente e a necessária articulação entre formação e compromisso social. Em última instância, o debate em torno da BNC é revelador das disputas que atravessam o campo da formação docente no Brasil e exige uma escuta ativa, crítica e propositiva por parte das instituições formadoras, que devem, mais do que nunca, reafirmar seu papel de espaço de produção de saberes, de resistência pedagógica e de formação de sujeitos capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem.

Rodrigues e Cruz (2021), por sua vez, acrescentam ao debate sobre os avanços na formação docente um componente crucial e, por vezes, negligenciado: o papel estruturante da extensão universitária na constituição de uma formação comprometida com a realidade social. A partir da análise de experiências vividas em um curso de Pedagogia que articula, de modo intencional, ensino, pesquisa e extensão, as autoras defendem que a extensão não deve ser concebida como uma atividade acessória ou periférica do currículo, mas sim como uma dimensão fundante da formação de professores. Em sua perspectiva, as práticas extensionistas representam uma oportunidade concreta de ruptura com modelos formativos excessivamente teóricos, distantes do cotidiano escolar e descolados das urgências dos territórios onde as escolas estão inseridas.

Nesse sentido, a extensão é compreendida como um espaço privilegiado de interlocução entre a universidade e a sociedade, em que o futuro docente é chamado a sair dos muros da

academia e a estabelecer um diálogo real com os sujeitos e contextos que constituem o universo escolar. Essa relação dialógica, segundo Rodrigues e Cruz (2021), favorece o exercício da escuta, da observação crítica e da empatia, fundamentais para a construção de uma postura profissional comprometida com os princípios de justiça social, equidade e inclusão. A formação que emerge desses processos é, portanto, atravessada por uma ética do encontro e por uma política do cuidado, em que o professor não apenas ensina, mas também aprende com e a partir do outro.

Além disso, a vivência concreta em territórios diversos – urbanos, periféricos, rurais, quilombolas, indígenas, entre outros – possibilita ao licenciando desenvolver um olhar mais aguçado para as desigualdades educacionais e sociais, ao mesmo tempo em que amplia sua compreensão sobre os saberes produzidos pelas comunidades. Essa ampliação do repertório cultural, político e pedagógico contribui para a superação de uma formação centrada exclusivamente em conteúdos disciplinares e metodologias de ensino, abrindo espaço para a valorização dos saberes locais, das experiências vividas e das múltiplas formas de aprender e ensinar que coexistem nos diferentes contextos educacionais brasileiros.

As autoras destacam que a extensão, quando articulada de maneira orgânica ao projeto pedagógico do curso, não apenas enriquece o processo formativo, mas também provoca o futuro docente a refletir criticamente sobre sua identidade profissional, seu papel social e sua responsabilidade ética diante das contradições da sociedade. Nesse percurso, a autonomia intelectual deixa de ser um ideal abstrato e passa a ser construída na prática, no enfrentamento dos desafios concretos da escola pública, na mediação de conflitos, na escuta das famílias, na leitura crítica das políticas públicas e na proposição de alternativas pedagógicas.

Rodrigues e Cruz (2021) argumentam, ainda, que esse tipo de formação, dialógica, investigativa e enraizada no território, contribui para a constituição de uma docência mais solidária, que não se reduz a uma prática instrucional, mas que se apresenta como um gesto político de transformação. A problematização da realidade, quando incorporada ao processo formativo, permite ao estudante de Pedagogia compreender que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também intervir nas estruturas de exclusão que atravessam o cotidiano escolar e comunitário.

Dessa forma, ao reconhecer a extensão como eixo estruturante da formação inicial, as autoras reiteram a importância de práticas formativas que não apenas conectem universidade e escola, mas que promovam o entrelaçamento entre vida, saber e ação. Trata-se de compreender a formação docente como um processo contínuo de constituição de sujeitos críticos, sensíveis e politicamente engajados, capazes de dialogar com as complexidades do mundo

contemporâneo e de contribuir, de forma efetiva, para a construção de uma educação mais justa, plural e democrática.

Em tempos de crescentes ataques à educação pública, de esvaziamento das políticas de financiamento da extensão universitária e de tentativa de desmonte da função social da universidade, reafirmar o valor formativo da extensão, como fazem Rodrigues e Cruz, é, também, um ato de resistência e de afirmação da universidade pública como espaço de produção de conhecimento crítico, de diálogo com os saberes populares e de defesa intransigente da educação como direito. Nesse sentido, a extensão universitária se revela não apenas como estratégia pedagógica, mas como um horizonte ético e político de formação.

No mesmo campo de análise, o estudo conduzido por Silva (2023) sobre o curso de formação pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) revela um esforço importante de ressignificação da formação docente nesse segmento historicamente marcado por tensões entre o ensino técnico e a formação humanística. A investigação aponta que a proposta pedagógica do curso, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC) e na Teoria da Atividade, busca não apenas ofertar uma formação de caráter técnico, mas também provocar nos licenciandos reflexões críticas sobre o papel da educação e do trabalho na constituição dos sujeitos e na transformação social.

A Teoria Histórico-Cultural, formulada por Lev Vygotski e aprofundada por Leontiev e Elkonin, propõe uma concepção de desenvolvimento humano baseada na mediação social e na interação com o meio. Ao incorporá-la como eixo estruturante do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o IFTM se compromete com uma formação que compreende o docente como sujeito histórico, cultural e ativo no processo educativo. Não se trata, portanto, de formar professores meramente executores de conteúdos, mas sim profissionais que compreendem o trabalho educativo como prática social, situada em contextos concretos e atravessada por múltiplas determinações – econômicas, culturais, políticas e afetivas.

O documento analisado por Silva (2023) propõe a superação de uma lógica dualista ainda presente na Educação Profissional e Tecnológica, que historicamente separa a formação geral da formação técnica. Essa separação, que remonta à gênese da EPT no Brasil e se perpetua por meio de políticas curriculares fragmentadas, contribui para a manutenção de desigualdades educacionais e para a naturalização da ideia de que estudantes da educação profissional devem apenas ser preparados para o mercado de trabalho, sem acesso a uma formação crítica e integral. O curso do IFTM tensiona essa perspectiva ao propor uma formação integrada, em que os saberes científicos, técnicos, culturais e pedagógicos dialogam de maneira orgânica, sem

hierarquias, e com o objetivo de formar profissionais da educação capazes de atuar em contextos complexos, diversos e desafiadores.

Outro aspecto relevante da proposta é a centralidade do trabalho como princípio educativo, articulando a prática pedagógica à realidade social dos sujeitos envolvidos no processo formativo. A partir dessa concepção, o trabalho não é visto apenas como instrumento de inserção no mercado, mas como uma dimensão formativa essencial, capaz de desenvolver capacidades humanas, promover a autonomia e possibilitar a compreensão crítica da sociedade. Nesse sentido, a formação docente se torna também uma prática de emancipação humana, ao permitir que professores compreendam a escola como espaço de resistência, de produção de conhecimento e de intervenção social.

Contudo, apesar da consistência teórica e dos avanços conceituais do PPC, Silva (2023) também chama atenção para os desafios que atravessam a efetivação dessa proposta no cotidiano das instituições. Entre eles, destacam-se a dificuldade de articulação entre teoria e prática, a sobrecarga docente, a escassez de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades formativas e a necessidade de formação continuada para os professores que atuam nos cursos. Esses elementos revelam as tensões entre o projeto formativo idealizado e as condições materiais e institucionais de sua implementação, apontando para a urgência de políticas públicas que garantam as condições necessárias para a realização de uma formação docente crítica, integral e socialmente referenciada.

O estudo do IFTM, ao dialogar com fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e propor uma abordagem formativa que valoriza a pesquisa, a extensão e a prática pedagógica situada, representa um importante avanço na compreensão do que significa formar professores para atuar na EPT. Trata-se de reconhecer que a formação para esse campo não pode ser reduzida à mera instrumentalização técnica, mas deve constituir-se como um processo formativo denso, que leve em consideração a complexidade dos sujeitos e dos contextos em que irão atuar. Assim, o curso analisado por Silva (2023) se insere em um movimento mais amplo de valorização da docência na Educação Profissional, e evidencia que, mesmo diante dos obstáculos, é possível construir experiências formativas que rompam com modelos tradicionais e apostem em uma educação que transforme e humanize.

Esses quatro estudos, ao serem analisados em conjunto, evidenciam um movimento significativo de resignificação da formação docente no Brasil, orientado por um esforço coletivo de romper com paradigmas historicamente arraigados, como o tecnicismo, o academicismo descontextualizado e a lógica colonial de saberes. Tais paradigmas, embora persistam em muitos aspectos das políticas educacionais e das práticas institucionais, vêm

sendo tensionados por experiências formativas que apostam em perspectivas mais críticas, dialógicas e socialmente comprometidas.

A emergência de temas como interculturalidade, internacionalização do currículo, articulação entre teoria e prática e valorização da extensão universitária, como demonstram os trabalhos de Dalpiaz e Heinzle (2024), Mesquita da Silva, Guilherme e Brito (2022), Rodrigues e Cruz (2021) e Silva (2023), revela um esforço de ampliação do conceito de formação docente, para além da dimensão meramente técnica e instrumental. Trata-se de compreender a docência como prática social complexa, que exige a constituição de sujeitos sensíveis às diversidades, comprometidos com a justiça social e capazes de atuar de maneira reflexiva e propositiva frente às contradições da realidade educacional brasileira.

Contudo, esse movimento de abertura e avanço não ocorre sem resistências. Ele convive com a tentativa de captura da formação docente por modelos de gestão educacional inspirados em princípios empresariais, que enfatizam a mensuração de resultados, a padronização das práticas e a responsabilização individual dos professores. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), ao estabelecer competências mínimas para a atuação docente e reduzir a autonomia dos cursos de licenciatura, expressa justamente esse tensionamento. Ainda que busque garantir uma suposta qualidade mínima, a BNC-Formação traz consigo o risco de homogeneizar as propostas formativas, desconsiderando os contextos locais, a diversidade de sujeitos formadores e a complexidade dos processos educativos.

Esse embate entre projetos formativos distintos – de um lado, uma formação crítica e humanizadora; de outro, uma formação regulada, performativa e voltada à empregabilidade, representa um dos principais desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições formadoras. Em muitas universidades e institutos federais, ainda que se construam propostas pedagógicas inovadoras e engajadas, elas precisam constantemente negociar com diretrizes externas e pressões institucionais que, muitas vezes, contradizem os princípios defendidos por seus projetos político-pedagógicos.

A análise desses estudos permite, assim, vislumbrar uma encruzilhada na formação docente: é necessário fortalecer os espaços de resistência e produção de conhecimento crítico dentro das licenciaturas, valorizando experiências que promovem o diálogo com os territórios, a escuta das comunidades escolares e a construção coletiva de saberes pedagógicos enraizados na realidade social. A superação do tecnicismo e do produtivismo na formação de professores passa pela afirmação de uma outra racionalidade educativa, pautada pela ética do cuidado, pela justiça curricular e pela defesa da educação como direito social e prática emancipadora.

Nesse sentido, a formação docente que se desenha a partir dos estudos analisados não se limita à preparação técnica para o exercício da docência, mas aposta em uma formação integral, ética e política, capaz de provocar nos futuros professores a consciência crítica necessária para enfrentarem os desafios do presente e se constituírem como agentes de transformação no contexto educacional e social em que atuam.

A formação de professores agora exige, mais do que nunca, uma abordagem que reconheça a complexidade dos processos educativos e as múltiplas determinações que atravessam o fazer docente. Não se trata apenas de garantir a transmissão eficaz de conteúdos ou de dominar técnicas pedagógicas atualizadas. Trata-se, sobretudo, de compreender que o exercício do magistério é uma prática social e política, profundamente imbricada nas dinâmicas culturais, econômicas e históricas que constituem a sociedade brasileira.

Nesse sentido, a formação de professores deve ser compreendida como um processo formativo que visa à constituição de sujeitos ético-políticos, capazes de refletir criticamente sobre suas práticas, intervir com consciência nos contextos em que atuam e assumir com responsabilidade seu papel na construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Isso implica, necessariamente, repensar os currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, de modo a romper com estruturas tradicionalistas e conservadoras que ainda reproduzem uma lógica conteudista e fragmentada do conhecimento.

Para que a formação docente seja de fato emancipadora, é preciso incluir de maneira transversal e aprofundada temáticas emergentes e fundamentais ao cenário contemporâneo, como as relações étnico-raciais, as questões de gênero e sexualidade, os direitos humanos, a educação ambiental e a justiça social. Tais temas não podem figurar como conteúdos periféricos ou optativos; devem compor o núcleo da formação, por meio de uma abordagem interseccional que reconheça como as opressões se articulam e incidem diretamente sobre os sujeitos em sala de aula.

Além disso, é urgente a ampliação das experiências formativas em campo. A prática docente precisa ser vivida, refletida e problematizada desde os primeiros momentos da formação inicial, permitindo ao futuro professor compreender as dinâmicas escolares não apenas como espaços de aplicação de teorias, mas como territórios vivos, marcados por conflitos, desigualdades, afetos, resistências e possibilidades de transformação. Estágios supervisionados, projetos de extensão e inserção em contextos educativos diversos são, portanto, dimensões imprescindíveis para a consolidação de uma prática pedagógica crítica e situada.

Do mesmo modo, os espaços formativos precisam favorecer o diálogo, a escuta ativa, a

pesquisa colaborativa e a produção compartilhada de conhecimentos. A universidade deve se constituir como um território de encontro entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer, promovendo uma formação que respeite a singularidade dos sujeitos e incentive a autonomia intelectual e a sensibilidade social.

A formação de professores, portanto, só se concretiza plenamente quando se ancora em uma ética da alteridade, que reconhece o outro como legítimo portador de saberes, histórias e subjetividades. Trata-se de ultrapassar a lógica unidirecional da transmissão de conteúdos, para assumir uma concepção dialógica de educação, na qual a diversidade cultural, social e identitária dos sujeitos que compõem o ambiente escolar não seja apenas tolerada, mas efetivamente valorizada e incorporada ao processo pedagógico. A formação docente, nesse sentido, precisa cultivar uma atitude permanente de escuta, abertura e disponibilidade para aprender com o outro – com seus modos de vida, suas experiências e visões de mundo –, construindo, assim, uma pedagogia que seja ao mesmo tempo inclusiva, crítica e transformadora.

Formar professores, na atualidade, é também formar cidadãos conscientes de seu papel social, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. É formar sujeitos que compreendam a docência como uma prática situada histórica e politicamente, marcada por tensões e disputas, mas também por possibilidades. A sala de aula, longe de ser um espaço neutro ou meramente técnico, constitui-se como um campo de produção simbólica, onde valores, representações e identidades são constantemente negociados e (re)construídos. Por isso, a atuação docente demanda sensibilidade ética e política, capacidade de interpretar criticamente a realidade e disposição para intervir nos processos que produzem e reproduzem desigualdades.

Essa perspectiva exige, inevitavelmente, coragem política. Coragem para tensionar modelos formativos que ainda se pautam por uma racionalidade instrumental, por currículos engessados e por uma visão descontextualizada da prática pedagógica. Coragem para afirmar a docência como um ato político, no sentido proposto por Paulo Freire, no qual ensinar é sempre um gesto comprometido com o mundo e com os sujeitos que o habitam. Coragem, ainda, para defender uma educação pública, laica, de qualidade social, mesmo em tempos de ataques à universidade, ao pensamento crítico e à liberdade de ensinar.

Ao mesmo tempo, é preciso um compromisso coletivo, entre formadores, estudantes, escolas, gestores e comunidades, que reconheça na formação docente um campo estratégico para a transformação da sociedade. Esse compromisso passa por uma profunda revisão dos modelos formativos vigentes, ainda marcados por fragmentações entre teoria e prática, pela

negligência a temas urgentes como o racismo estrutural, a violência de gênero, a desigualdade social e a crise ambiental, e pela ausência de políticas que valorizem a profissão docente em sua complexidade.

A escola, nesse cenário, não pode continuar sendo um mero reproduzidor das hierarquias sociais e das opressões históricas. Ela deve se reinventar como espaço de emancipação, um território de criação de sentidos, de afirmação das diferenças, de problematização da realidade e de construção coletiva de conhecimento. E isso só será possível se a formação de professores for pensada e vivida como um processo permanente, crítico e situado, capaz de colocar o humano no centro da educação e de cultivar a esperança como horizonte ético e pedagógico.

Formar professores, hoje, é também formar intelectuais públicos comprometidos com os princípios que sustentam a escola pública enquanto um espaço de direitos, de pluralidade e de construção coletiva do saber. Trata-se de reconhecer o professor não apenas como executor de políticas educacionais ou transmissor de conteúdos curriculares, mas como sujeito histórico e político, capaz de intervir nas estruturas sociais, questionar injustiças e fomentar processos de emancipação individual e coletiva. A docência, nesse contexto, deixa de ser uma simples ocupação profissional para assumir o caráter de missão pública, assumida por indivíduos que compreendem sua atuação como parte de um projeto ético-político de transformação da realidade.

Esse compromisso exige que se vá além da formação técnica ou da adequação a padrões institucionais normativos. Os avanços no campo profissional docente não se traduzem, exclusivamente, em marcos legais, diretrizes curriculares ou estruturas acadêmicas. Eles se materializam, sobretudo, na qualidade das experiências formativas vividas pelos futuros professores, nas condições concretas que lhes são oferecidas para refletir criticamente sobre sua prática, na valorização de seus saberes e na possibilidade real de agirem no mundo com sensibilidade, consciência e responsabilidade social.

Cada momento formativo, seja nas disciplinas do curso, nas ações extensionistas, nos estágios supervisionados ou nos espaços de pesquisa – carrega em si o potencial de cultivar sujeitos comprometidos com a justiça social, com a equidade educacional e com o reconhecimento da diversidade como valor. Por isso, pensar a formação docente hoje é também pensar em políticas que assegurem não apenas a presença física nas instituições formadoras, mas, principalmente, a vivência plena de processos educativos que façam sentido para quem aprende e para quem ensina. Isso implica garantir acesso a práticas pedagógicas significativas, a debates contemporâneos relevantes, a vínculos afetivos com os territórios de atuação e ao desenvolvimento de uma identidade profissional sólida, crítica e sensível.

Ao valorizar a formação de professores como um campo de produção de conhecimento e de intervenção social, reafirma-se o papel central da escola como lugar de disputa simbólica e cultural, onde se forjam os projetos de sociedade que queremos construir. Nesse cenário, os docentes são chamados a assumir uma postura ativa, reflexiva e engajada, tornando-se protagonistas de sua própria formação e agentes de mudança nos contextos em que atuam. Formar professores, portanto, é investir no presente e no futuro da democracia, da dignidade e do direito à educação como bem comum.

Assim, os avanços no campo da formação docente não devem ser medidos apenas pela ampliação de normas, marcos legais ou indicadores de desempenho, mas, sobretudo, pela capacidade efetiva dos cursos formativos de provocar deslocamentos nos modos de pensar e de agir dos futuros professores. Trata-se de formar educadores capazes de interpretar criticamente sua prática, de reconhecer as marcas das desigualdades sociais no cotidiano escolar e de construir propostas pedagógicas comprometidas com a justiça social, com os direitos humanos e com a dignidade de todos os sujeitos.

Valer-se da diversidade como princípio pedagógico significa, neste contexto, não apenas aceitar o outro, mas compreender que é na diferença que reside o potencial transformador da educação. O respeito às múltiplas culturas, histórias, saberes e experiências deve atravessar o currículo, as metodologias, os vínculos estabelecidos com a comunidade escolar e as formas de avaliar. Isso exige, por parte das instituições formadoras, um compromisso ético e político com a construção de sujeitos que se reconheçam como educadores e como cidadãos atuantes, sensíveis e engajados.

A formação inicial, portanto, precisa ser compreendida como o primeiro passo de uma trajetória contínua de formação humana e profissional. Uma trajetória que não se esgota no diploma, mas que se renova a cada desafio enfrentado, a cada estudante escutado, a cada prática ressignificada. É urgente que essa formação resista às investidas da lógica neoliberal, que transforma a educação em mercadoria e o professor em técnico executor, esvaziando o sentido político e emancipador da escola pública.

A docência deve ser reafirmada como um campo de saber, de práxis e de luta. Um campo que se constrói no encontro com o outro, na escuta atenta das realidades locais, na articulação entre teoria e prática, e na coragem de enfrentar os silêncios, os apagamentos e as violências que ainda atravessam os espaços escolares. Mais do que nunca, formar professores é também cultivar esperanças. É acreditar que, por meio da educação, é possível construir outros mundos possíveis, mais justos, mais humanos e mais solidários.

CAPÍTULO II

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AO ADOECIMENTO DOCENTE

3 CAPÍTULO II: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AO ADOECIMENTO DOCENTE.

RESUMO

O capítulo analisa os desafios da formação de professores diante do adoecimento docente, compreendendo-o como fenômeno estrutural vinculado às condições históricas, sociais e políticas do trabalho educativo. Parte-se da discussão sobre a profissão docente e sua crise contemporânea de identidade, marcada por precarização, intensificação do trabalho e desvalorização social, elementos que impactam diretamente a saúde física e mental dos professores. Com base em estudos recentes, especialmente a revisão sistemática de Nascimento e Seixas (2020), evidencia-se a alta incidência de depressão, ansiedade, estresse e síndrome de burnout entre docentes da Educação Básica, associada a múltiplos vínculos empregatícios, sobrecarga burocrática, ausência de apoio institucional e violência no ambiente escolar. O capítulo articula essa realidade à crítica da alienação no modo de produção capitalista, demonstrando como a lógica produtivista e gerencial transforma o professor em executor de metas e reduz sua autonomia pedagógica, esvaziando o sentido do trabalho e potencializando o sofrimento psíquico. Destaca-se ainda o recorte de gênero que atravessa a profissão, evidenciando a feminização do magistério e suas implicações na desvalorização simbólica e material do trabalho docente. Defende-se que o enfrentamento do adoecimento não pode se restringir a estratégias individuais de autocuidado, mas requer ações estruturais, políticas públicas de valorização profissional e inserção sistemática do debate sobre saúde do trabalhador nos currículos de formação inicial e continuada. Conclui-se que promover a saúde docente é condição indispensável para a qualidade da educação pública e para a construção de uma escola democrática, sendo a formação crítica e coletiva um espaço estratégico de resistência e ressignificação da docência.

Palavras-chave: adoecimento docente; formação de professores; saúde mental; alienação; trabalho docente.

3.1 O profissional professor.

A profissão docente, historicamente marcada por desafios estruturais, sociais e institucionais, tem apresentado, nas últimas décadas, índices alarmantes de adoecimento físico e mental. O reconhecimento dessa realidade impõe a necessidade de que a formação inicial e continuada de professores inclua, de modo sistemático, a discussão sobre o adoecimento

docente como um dos eixos centrais de análise e intervenção.

António Nóvoa (2009), em suas reflexões sobre a condição docente no mundo contemporâneo, destaca que o professorado vive uma profunda crise de identidade e de sentido do trabalho, agravada pelas pressões institucionais e pelas contradições sociais que atravessam a escola. Para o autor, é impossível pensar a formação docente sem considerar os desafios éticos, sociais e profissionais que conformam o ser professor na atualidade.

Historicamente, os cursos de Licenciatura e os programas de formação continuada negligenciaram a dimensão do trabalho e da saúde docente, restringindo-se à ênfase em métodos de ensino, conteúdos disciplinares e tecnologias educacionais. Essa lacuna formativa torna os futuros professores despreparados para lidar com as contradições e tensões do cotidiano escolar.

Assim, discutir o adoecimento docente na formação é um passo essencial para recuperar o sentido da profissão e para preparar os futuros professores para resistirem à lógica da precarização. Trata-se de formar sujeitos éticos, reflexivos e críticos, capazes de problematizar as condições de trabalho e de construir coletivamente alternativas de saúde e bem-estar.

Nóvoa (2009) aponta a importância da constituição de "comunidades de prática", nas quais os professores possam refletir criticamente sobre seu trabalho, redefinir os sentidos de sua ação e construir formas de solidariedade profissional. A formação, nesse sentido, deixa de ser um processo individualizado para tornar-se uma experiência comunitária de fortalecimento ético e político.

Superar a culpabilização individual pelo adoecimento e reconhecer as determinações estruturais da precarização do trabalho docente é um passo fundamental para uma pedagogia da resistência. Tal perspectiva exige currículos formativos que contemplem disciplinas e atividades voltadas à saúde do trabalhador da educação, à análise crítica das políticas públicas e à construção de propostas institucionais de cuidado coletivo. Esse é uma de nossas intenções, verificar e analisar se os cursos de Pedagogia ofertados pelas Universidades públicas da Baixada Fluminense possibilitam uma construção institucional de cuidado coletivo.

3.2 O adoecimento docente

No Brasil, estudos recentes (Dal Rosso, 2008; Souza Neto, 2020) apontam que o adoecimento docente não é fenômeno isolado, mas sim estrutural, decorrente da lógica neoliberal que invade o espaço escolar, transformando a escola em ambiente produtivista e gerencial. O professor, nesse contexto, é chamado a ser gestor, assistente social, psicólogo e mediador de conflitos, acumulando funções para as quais, muitas vezes, não foi preparado, o que agrava seu desgaste emocional e físico.

Além dessas demandas, há a ampliação do papel social do professor, que, muitas vezes, precisa atuar como assistente social, psicólogo e mediador de conflitos em realidades marcadas pela vulnerabilidade social. Essa polifuncionalidade não reconhecida institucionalmente gera sentimentos de impotência, frustração e desgaste emocional.

Diante dessa realidade, torna-se imperativo que os cursos de Licenciatura não apenas formem para a competência técnica e didática, mas também desenvolvam, desde a formação inicial, uma cultura de cuidado de si (Foucault, 2004) e de resistência crítica ao modelo de trabalho que desumaniza o professor. A formação deve abordar explicitamente as condições concretas do exercício docente, discutir políticas públicas de saúde do trabalhador, oferecer subsídios para a construção de redes de apoio e fomentar a elaboração coletiva de estratégias de enfrentamento ao adoecimento.

Por fim, discutir o adoecimento docente na formação de professores é também afirmar um projeto ético-político de educação que valoriza a saúde, a dignidade e o bem-estar do trabalhador da educação. Não há qualidade de ensino sustentável sem qualidade de vida docente. Investir na saúde do professor é investir na própria missão social da escola pública, na democratização do saber e na construção de uma sociedade mais justa.

Considerando a necessidade de compreender o fenômeno do adoecimento docente a partir de dados recentes da literatura, apresento a seguir uma síntese baseada na revisão sistemática conduzida por Nascimento e Seixas (2020), que analisou estudos realizados na última década sobre a saúde mental de professores da Educação Básica no Brasil.

O adoecimento docente constitui um fenômeno multifatorial, atravessado por dimensões sociais, laborais e subjetivas. Nascimento e Seixas (2020), ao analisarem vinte e cinco estudos publicados entre 2009 e 2019, revelam que a docência envolve um contingente de desafios e responsabilidades que ultrapassam o ato de ensinar, uma vez que na escola se refletem as mazelas sociais que atravessam famílias, alunos e o próprio trabalho educativo. Essa constatação reforça que o trabalho docente possui função que vai além da subsistência, assumindo papel central na constituição da identidade, da autoestima e do sentido de vida do trabalhador.

No entanto, os mesmos elementos que conferem sentido ao trabalho podem também ser fontes de sofrimento. Para os autores, o trabalho configura-se como um agente capaz de causar adoecimento ao indivíduo, sobretudo quando as condições laborais se tornam precárias e sobrecarregadas de exigências. Nesse contexto, a síndrome de burnout aparece como uma das

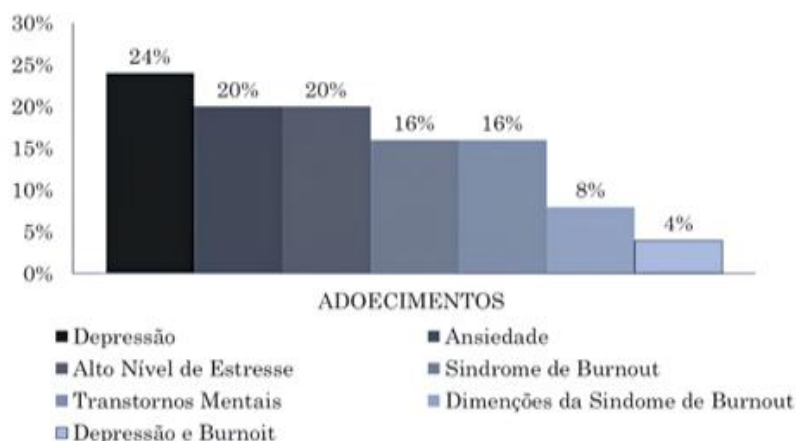
manifestações mais recorrentes, associada à cronificação do estresse ocupacional. Além dela, destacam-se transtornos como depressão, ansiedade e distúrbios do sono, que têm relação direta com as condições de trabalho vivenciadas pelos professores.

Os dados sistematizados por Nascimento e Seixas (2020) indicam que, dentre as profissões formais no Brasil, a docência nos níveis fundamental e médio está entre aquelas que apresentam os maiores índices de desgaste emocional. O estudo revela ainda a forte desvalorização do trabalho docente, expressa em baixos salários, necessidade de múltiplos vínculos empregatícios, falta de apoio institucional e ausência de condições adequadas de trabalho. Essas situações se somam a outros fatores, como o aumento das demandas pedagógicas, a exigência de novas competências, o protagonismo do aluno nos processos de aprendizagem e a intensificação do uso de tecnologias, mudanças que, embora positivas em termos educacionais, têm ampliado as pressões sobre o professor e aumentado a sobrecarga emocional e física.

A falta de apoio no trabalho com estudantes público-alvo da educação especial é outro fator de desgaste recorrente. Em muitos casos, os professores relatam ausência de formação específica e carência de recursos materiais e humanos para realizar um trabalho inclusivo de qualidade. Somam-se a isso os efeitos de fatores externos, como a violência nas escolas e o aumento das exigências burocráticas, que contribuem para o esgotamento e o sentimento de impotência diante do cotidiano escolar.

Do ponto de vista epidemiológico, os resultados da revisão sistemática apontam que 28% dos casos de adoecimento envolvem depressão, 20% ansiedade, 20% estresse elevado e 16% síndrome de burnout, havendo ainda relatos de ideação suicida entre docentes. A depressão, em especial, é descrita como um transtorno de alta prevalência e morbidade, responsável por altos índices de absenteísmo e presenteísmo, situações em que o trabalhador se afasta do serviço ou permanece ativo sem condições plenas de desempenho. Esses indicadores evidenciam o impacto profundo da saúde mental na produtividade e na qualidade de vida dos profissionais da educação.

Gráfico 1. Principais adoecimentos segundo a pesquisa de Nascimento e Seixas (2020).



Fonte: Nascimento e Seixas, 2020, p.9

Além dos diagnósticos clínicos, os estudos analisados destacam uma multiplicidade de sentimentos associados ao mal-estar docente, como tristeza, frustração, desmotivação, solidão, desamparo e perda de sentido no trabalho. Tais sentimentos refletem o enfraquecimento do reconhecimento social e o distanciamento entre as políticas educacionais e as condições reais de exercício da profissão. Os autores também chamam atenção para a violência simbólica e física no ambiente escolar, que intensifica o sofrimento psíquico e contribui para o afastamento de muitos professores.

Diante desse panorama, Nascimento e Seixas (2020) concluem que o adoecimento docente decorre da combinação entre precarização das condições de trabalho, desvalorização profissional e ausência de políticas efetivas de promoção da saúde mental. A revisão realizada pelos autores oferece um panorama abrangente e atualizado do cenário brasileiro, servindo como alerta para a urgência de ações institucionais e formativas que articulem saúde, trabalho e valorização docente.

3.3 O capitalismo, alienação e o adoecimento docente: reflexões sobre formação e resistência

O capitalismo, em sua lógica hegemônica, avança sobre todas as dimensões da vida social, instrumentalizando os corpos, os tempos e os afetos em nome da produtividade, da competitividade e da eficiência. A educação, embora tenha por princípio o desenvolvimento humano e a emancipação dos sujeitos, não escapa a essa lógica. Pelo contrário: nas últimas décadas, observa-se a crescente mercantilização do ensino, com a transformação da escola em

espaço de controle, avaliação e desempenho, e do professor em mero executor de conteúdos e metas previamente estabelecidas por políticas públicas cada vez mais gerencialistas.

A alienação, conceito central na crítica marxista, é aqui elemento fundamental para se compreender esse processo. Quando o professor não se reconhece mais no produto do seu trabalho, quando seu fazer cotidiano é regulado por lógicas externas que anulam sua autonomia, sua criatividade e sua intencionalidade pedagógica, instala-se uma ruptura profunda entre o sujeito e sua práxis. Essa alienação não é apenas material, mas simbólica, afetiva e existencial. É o esvaziamento do sentido do ensinar, a perda do vínculo com o outro e consigo mesmo no ato educativo.

As consequências desse processo são visíveis: aumento dos índices de licenças médicas por transtornos mentais, sensação de impotência diante dos desafios cotidianos da sala de aula, abandono precoce da carreira, além de um sentimento generalizado de desvalorização e frustração. O professor, figura central na construção de uma sociedade mais justa, é empurrado para os limites do suportável, muitas vezes sem espaços adequados para elaborar seu sofrimento ou para resistir coletivamente.

Entretanto, resistir é possível, e necessário. E essa resistência começa, também, pela formação. A formação docente, inicial e continuada, precisa oferecer condições concretas para que o professor compreenda criticamente sua inserção na estrutura social, analise os mecanismos de opressão que atravessam sua prática e desenvolva estratégias coletivas de enfrentamento e cuidado. É preciso recuperar a dimensão política e humanizadora da formação, criando espaços de escuta, diálogo, reflexão e construção coletiva de saberes que fortaleçam a identidade profissional e o sentido ético da docência.

Mais do que nunca, formar professores é formar sujeitos capazes de lutar por seus direitos, de questionar o status quo, de construir outras narrativas possíveis para o ato de ensinar. Trata-se de disputar a escola como um território de resistência, de reinvenção e de esperança. Em tempos de adoecimento e de esvaziamento do trabalho educativo, reafirmar a docência como prática política e emancipadora é, acima de tudo, um gesto de coragem e compromisso com o futuro.

Nesse contexto, a teoria da alienação de Karl Marx (2015) revela-se uma lente fundamental para compreender a desconexão vivenciada por muitos docentes na contemporaneidade. Segundo Marx, a alienação ocorre quando o trabalhador se separa das dimensões essenciais do seu ser por meio da perda de controle sobre os meios, os fins e os frutos

de sua própria atividade. Esse processo, inerente à lógica do modo de produção capitalista, compromete não apenas a relação do sujeito com o trabalho em si, mas com os outros e consigo mesmo, promovendo um esvaziamento existencial que repercute na saúde física e mental.

No campo da educação, essa alienação assume contornos ainda mais dramáticos, pois incide sobre uma prática historicamente ligada à construção do conhecimento, à mediação de sentidos e à formação humana. O professor, nesse cenário, vê-se cada vez mais afastado do caráter criativo, reflexivo e ético de sua atuação. Submetido a currículos padronizados, pressões por produtividade e um controle crescente por parte de sistemas avaliativos externos, o docente passa a ser tratado como operador de instruções, e não como sujeito de saber. As possibilidades de exercício da autonomia pedagógica e do pensamento crítico vão sendo minadas por uma engrenagem que valoriza mais o cumprimento de metas do que o envolvimento com o processo formativo.

Essa desconexão se expressa, por exemplo, na dificuldade de reconhecer-se no que se ensina, na frustração diante da falta de tempo para o planejamento criativo, na impotência frente às exigências administrativas e na tristeza provocada pela pouca valorização da escuta e do diálogo na rotina escolar. O resultado é um trabalho que, embora socialmente relevante, vai se tornando subjetivamente insuportável. A alienação docente não é apenas uma categoria teórica: ela se materializa no adoecimento psíquico, na evasão da carreira, no silêncio dentro das salas de aula e na dor solitária de quem não consegue mais encontrar sentido no que faz.

É preciso, portanto, resgatar a centralidade da experiência docente enquanto prática viva, situada, relacional e criadora. Isso exige, de um lado, o fortalecimento da formação teórica dos professores, para que possam reconhecer os mecanismos históricos e sociais que moldam suas condições de trabalho; e, de outro, a construção coletiva de espaços formativos que rompam com a lógica da repetição e da obediência. Como aponta Marx, a superação da alienação passa pela transformação das relações sociais que a engendram. No caso da educação, essa transformação demanda coragem política, compromisso ético e a retomada da escola como espaço de produção de sentido, de diálogo entre saberes e de resistência aos mecanismos que desumanizam o trabalho pedagógico.

Assim, a teoria da alienação, longe de ser uma abstração distante, deve ser compreendida como ferramenta crítica potente para interpretar e, sobretudo, transformar a realidade vivida por tantos educadores e educadoras. Ao fazer essa leitura do presente, abre-se também a

possibilidade de reimaginar o futuro: um futuro em que o professor seja reconhecido como intelectual orgânico, produtor de conhecimento e sujeito de sua história.

Essa alienação docente é agravada por um processo paradoxal: a crescente profissionalização da educação. Embora, à primeira vista, o reconhecimento da docência como uma profissão, com direitos, carreira estruturada e regulamentação, pareça uma conquista incontestável, o modo como essa profissionalização tem se consolidado no Brasil revela contradições profundas. Ao longo das últimas décadas, impulsionadas por reformas educacionais de cunho gerencialista e por políticas de padronização curricular, a profissionalização tem sido muitas vezes orientada por uma lógica tecnocrática e produtivista, que prioriza a eficiência, o cumprimento de metas e a mensuração de resultados em detrimento da formação ética, política e reflexiva dos educadores (Gatti, 2004; Dourado, 2017).

Neste cenário, o professor passa a ser concebido como um executor de tarefas previamente definidas por instâncias superiores, muitas vezes distantes da realidade concreta da escola, e não como um intelectual capaz de refletir criticamente sobre sua prática e sobre os sentidos do que ensina. A pedagogia é esvaziada de sua potência transformadora e substituída por uma lógica instrumental, em que a transmissão de conteúdos e a aplicação de metodologias “eficazes” se tornam fins em si mesmos. O docente é pressionado a atuar como técnico da instrução, cumpridor de planos, facilitador de competências e habilidades, gestor de tempo e disciplina. O espaço para a escuta, para o vínculo, para o cuidado e para o exercício da criatividade se torna cada vez mais estreito, quando não explicitamente desincentivado.

Não se trata, evidentemente, de rejeitar a profissionalização da docência enquanto princípio, mas de problematizar os modos pelos quais ela tem sido conduzida. Uma verdadeira profissionalização da educação deve estar ancorada na valorização da autonomia docente, na ampliação das condições de trabalho, na centralidade da formação continuada crítica e no reconhecimento do professor como sujeito histórico, produtor de conhecimento e agente de transformação. Caso contrário, o que se institucionaliza é uma caricatura de profissionalização, aquela que transforma o professor em gestor da própria precariedade, compelido a “dar conta” de um sistema que pouco lhe ouve e pouco lhe respeita.

Nesse sentido, é urgente reverter essa lógica e recolocar a formação docente como um campo de resistência e de resignificação da profissão. Para isso, é necessário romper com o modelo que dissocia o saber do fazer, que neutraliza o sentido político da prática educativa e que impõe um ideal de docência baseado em parâmetros empresariais. O professor precisa ser

reconhecido não apenas como especialista em conteúdos ou em didáticas, mas como um sujeito ético-político, comprometido com a construção de uma escola pública democrática, plural e socialmente referenciada.

Outro fator que aprofunda a sensação de desconexão e exaustão no exercício docente é o recorte de gênero que atravessa a profissão. A predominância feminina no magistério, especialmente na educação básica, não é apenas um dado estatístico; é uma expressão histórica de como a divisão sexual do trabalho se impõe sobre as estruturas educacionais e influencia diretamente a forma como o trabalho docente é percebido, organizado e valorizado. Como analisa Borges (2020), a docência, sobretudo nos anos iniciais e na educação infantil, carrega consigo uma forte herança cultural de associação ao cuidado, à afetividade e à responsabilidade pela formação moral dos sujeitos, atributos tradicionalmente atribuídos às mulheres no imaginário social.

Essa vinculação entre docência e feminilidade contribui para a manutenção de estigmas e desigualdades. Ao ser percebida como uma extensão do papel materno ou doméstico, a atuação das professoras tende a ser desvalorizada tanto simbolicamente quanto materialmente. Em termos práticos, isso se traduz em salários mais baixos em comparação com outras profissões de nível superior, menor prestígio social, precarização das condições de trabalho e ausência de reconhecimento institucional por atividades essenciais, mas invisibilizadas, como a escuta dos alunos, o planejamento pedagógico fora do horário de trabalho e o envolvimento afetivo com a comunidade escolar.

Além disso, a sobrecarga vivida pelas professoras é atravessada por uma dupla, às vezes tripla jornada: ao final do expediente escolar, muitas delas enfrentam a continuidade do cuidado em seus lares, com filhos, pais idosos, afazeres domésticos e responsabilidades familiares. Esse acúmulo de funções, somado à exigência constante por atualização profissional, cumprimento de metas e enfrentamento de situações-limite na escola, como violência, pobreza, negligência institucional ou conflitos, tem gerado índices alarmantes de adoecimento físico e mental entre educadoras. Transtornos como ansiedade, depressão, síndrome de burnout e distúrbios musculoesqueléticos têm sido frequentemente identificados entre professoras da educação básica, revelando uma crise de saúde que é, ao mesmo tempo, pessoal e estrutural (Benevides-Pereira, 2019).

É importante destacar que essa realidade não é inevitável nem natural. Ao contrário, ela resulta de uma construção social e histórica que desvaloriza o trabalho das mulheres e transfere

para elas, sem os devidos apoios e reconhecimentos, a responsabilidade por funções cruciais à formação das novas gerações. Para transformar esse cenário, é necessário colocar no centro do debate sobre a formação e valorização docente uma perspectiva feminista e interseccional, que reconheça os impactos das desigualdades de gênero, raça e classe sobre as experiências das professoras e que proponha políticas públicas que articulem cuidado, trabalho, reconhecimento e justiça social.

Romper com a naturalização da precariedade no magistério exercido por mulheres é, portanto, um passo fundamental para construir uma escola verdadeiramente democrática e acolhedora. Isso implica revisar as estruturas curriculares, garantir suporte emocional e institucional às educadoras, valorizar as dimensões afetivas do ensino sem desqualificá-las como “menores” e, sobretudo, construir uma cultura educacional que reconheça a centralidade das mulheres na produção de saberes e na transformação do mundo.

Essa situação de alienação e sobrecarga não representa apenas uma ameaça ao bem-estar individual dos professores, ela atinge em cheio o coração da educação: o processo de ensino-aprendizagem. O sofrimento psíquico docente não é mais uma realidade isolada ou silenciosa. Ao contrário, trata-se de um fenômeno crescente e estruturante da experiência profissional de muitos educadores brasileiros, especialmente aqueles que atuam na educação básica pública. Estresse crônico, ansiedade, depressão, síndrome de burnout e outros transtornos emocionais têm se tornado presença constante nos relatos e diagnósticos ligados à prática docente. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) já alertavam para esse cenário de adoecimento sistêmico, que transforma a escola — idealmente espaço de criação, diálogo e emancipação — em um ambiente marcado pela exaustão, pela fragmentação e, muitas vezes, pela impotência.

Nesse contexto, o professor, que deveria ser agente central da mediação pedagógica e da formação humana, acaba por se tornar ele mesmo vítima de um sistema que lhe impõe múltiplas exigências, mas oferece pouco suporte. Sobrecarregados por demandas burocráticas, pressionados por avaliações externas padronizadas, desvalorizados economicamente e expostos à deterioração das condições de trabalho, muitos docentes enfrentam jornadas que extrapolam os limites físicos e emocionais suportáveis. O resultado é um quadro preocupante de desmotivação, absenteísmo, licenças médicas recorrentes e, em casos mais graves, abandono da profissão.

A consequência direta dessa fragilidade não recai apenas sobre os profissionais, mas sobre toda a comunidade escolar. Professores emocionalmente esgotados encontram dificuldade em manter o entusiasmo, a paciência e a escuta ativa, elementos fundamentais para o bom desenvolvimento dos vínculos com os estudantes. A qualidade das interações pedagógicas se empobrece, os processos de aprendizagem tornam-se mais mecânicos e menos significativos, e o ambiente escolar, que deveria ser espaço de acolhimento e estímulo, assume contornos de tensão, indiferença e insegurança. Em última instância, o adoecimento docente compromete não só a eficácia pedagógica, mas o próprio projeto democrático de educação, ao dificultar a construção de relações horizontais, afetivas e transformadoras dentro da escola.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer que não há qualidade na educação sem qualidade de vida para quem educa. Investir na saúde mental dos professores, garantir condições dignas de trabalho, oferecer formação continuada que respeite seus tempos e experiências, promover espaços de escuta, cuidado e partilha, essas não são medidas acessórias, mas estruturantes de qualquer política educacional comprometida com a justiça social e com o bem comum. É preciso romper com a lógica da culpabilização individual e compreender o adoecimento docente como um fenômeno social, político e institucional, cuja superação depende de ações coletivas e transformações profundas no modo como concebemos e organizamos o trabalho educativo.

Compreender a complexa relação entre alienação e adoecimento docente exige uma análise crítica que ultrapasse visões reducionistas ou patologizantes, frequentemente centradas na responsabilização individual dos educadores por seu próprio sofrimento. Trata-se, sobretudo, de deslocar o foco das explicações psychologizantes para uma leitura estrutural e sistêmica, que reconheça o modo como o modelo de sociedade vigente, marcado pela racionalidade neoliberal, pela lógica do desempenho e pela mercantilização de todos os aspectos da vida, atravessa, modela e muitas vezes deteriora a experiência profissional dos professores. Como enfatizam Penteado e Souza Neto (2019), os problemas de saúde mental e emocional que afetam os docentes não podem ser dissociados das condições concretas de trabalho impostas por um sistema educacional que subordina a prática pedagógica a objetivos meramente produtivistas e economicistas.

Nesse cenário, a educação deixa de ser compreendida como um direito social e um processo formador de sujeitos críticos e autônomos, para se converter em um serviço a ser eficientemente ofertado e medido por índices, metas e indicadores de desempenho. A escola, por sua vez, transforma-se em uma engrenagem dessa lógica, orientada pela busca de resultados

mensuráveis, e o professor, muitas vezes, é reduzido à função de executor de tarefas, de operador de metodologias padronizadas, perdendo sua dimensão intelectual, criativa e política. É nesse ambiente que se aprofundam os processos de alienação: o docente não se reconhece no produto do seu trabalho, vê sua autonomia pedagógica minada, experimenta uma cisão entre o que acredita e o que é exigido, entre o que sabe e o que pode realizar.

Essa desconexão entre sujeito e sentido é o que potencializa o sofrimento psíquico. Quando o trabalho deixa de ser um espaço de criação e realização, e passa a ser vivido como imposição, vigilância e esvaziamento, o adoecimento se torna não apenas possível, mas esperado. Transtornos como depressão, ansiedade, síndrome do pânico, esgotamento físico e mental não surgem do nada, são sintomas de uma lógica que precariza não apenas as condições objetivas, mas também os vínculos subjetivos que sustentam a ação pedagógica. O que está em jogo, portanto, não é apenas a saúde de um grupo profissional, mas o próprio sentido da educação em uma sociedade atravessada por desigualdades, controles e exclusões.

Assim, analisar o adoecimento docente pela chave da alienação é reconhecer que a saúde mental dos professores é um problema coletivo, relacional e político. Exige-se, portanto, uma mudança de paradigma que recoloque o trabalho educativo como prática social significativa, apoiada em vínculos humanos, em condições dignas e em projetos pedagógicos que valorizem o diálogo, a escuta e a criação. É urgente que as políticas de formação, gestão e cuidado com os profissionais da educação não apenas “remediem” o sofrimento, mas atuem em suas causas, interrompendo os mecanismos de expropriação simbólica e subjetiva que hoje atravessam o cotidiano escolar.

3.4 A necessidade de Formação continuada sobre a temática adoecimento docente

Nesse cenário adverso, em que o trabalho docente é frequentemente esvaziado de sentido e submetido a lógicas instrumentais, a formação continuada desponta como uma estratégia de resistência e de reapropriação simbólica e política do ofício de educar. Longe de ser um mero complemento técnico à formação inicial ou uma resposta reativa às demandas de atualização curricular, a formação continuada deve ser concebida, como apontam Vital, Queiroz e Urt (2021), como um espaço vivo de escuta, diálogo e reconstrução coletiva da identidade docente.

Nesse processo, a formação torna-se um território fértil para a reinvenção de si no exercício profissional, um momento de pausa crítica no automatismo cotidiano, em que é

possível resgatar as razões fundantes da escolha pela docência, compartilhar vivências, elaborar coletivamente estratégias frente às tensões da prática e recuperar o vínculo entre o conhecimento, a experiência e o desejo de transformação. Esse tipo de formação se distancia da lógica da prescrição e da normatização de condutas para se aproximar de uma concepção formativa que reconhece o professor como sujeito histórico, produtor de saberes e protagonista da sua trajetória profissional.

Mais do que instrumentalizar, trata-se de criar espaços institucionais e simbólicos em que o professor possa exercitar sua autonomia intelectual, refletir criticamente sobre as relações sociais, políticas e culturais que atravessam a escola, e se reconhecer como agente de transformação social. Nesse sentido, a formação continuada torna-se um ato político e, ao mesmo tempo, um gesto de cuidado com a própria profissão: um modo de restaurar o sentido do trabalho pedagógico em meio à fragmentação e à pressão por resultados imediatos.

A resistência, nesse contexto, não se dá apenas por ações explícitas de confronto ao sistema, mas também, e sobretudo, por meio de processos de subjetivação que resgatem a potência formativa do trabalho docente. Valorizar a formação continuada como espaço de diálogo, escuta e partilha é afirmar que ainda é possível construir uma educação humanizadora, democrática e ética, mesmo em tempos de retrocessos e desencanto. É na coletividade e na reflexão crítica que o educador encontra caminhos para (re)existir, criar e ensinar com sentido, abrindo brechas para uma outra escola e, talvez, um outro mundo possível.

Entretanto, como bem alerta Charlot (2005), para que a formação continuada cumpra esse papel verdadeiramente emancipador, ela precisa romper com a lógica conteudista, normativa e instrumental que ainda predomina em muitos programas promovidos por instâncias governamentais ou instituições de ensino. Quando reduzida a uma série de treinamentos pontuais, prescritivos e descolados das realidades concretas da escola e da vida docente, a formação deixa de ser um espaço de reelaboração crítica e se transforma em mais uma engrenagem da máquina burocrática que aliena o professor de sua própria prática.

Nesse sentido, é fundamental pensar a formação como um processo dialógico e situado, que reconheça os professores não como meros receptores de saberes prontos, mas como sujeitos reflexivos, detentores de saberes produzidos na vivência escolar, nas trocas com os pares, nos enfrentamentos cotidianos e nas experiências acumuladas ao longo da carreira. A construção de propostas formativas precisa, portanto, articular os saberes acadêmicos aos saberes da

experiência, cruzando teoria e prática em uma perspectiva que valorize o contexto cultural, social, ético e afetivo no qual cada educador está inserido.

A formação continuada não pode mais se contentar em ofertar “receitas” para a sala de aula ou técnicas de gestão do comportamento. Ela deve se comprometer com a escuta sensível, com a valorização da singularidade dos percursos formativos e com a promoção de uma docência consciente, crítica e transformadora. É nesse horizonte que a formação continuada deixa de ser um evento isolado e se torna parte essencial de um projeto de reconstrução do sentido do trabalho educativo, resgatando sua função humanizadora e socialmente comprometida.

Além disso, como ressaltam Gatti (2004) e Oliveira (2004), a formação docente deve partir do reconhecimento do professor como sujeito em constante construção, imerso em um processo permanente de significação de si mesmo e do mundo ao seu redor. Trata-se de um ser atravessado por múltiplas histórias, marcado por tensões, desejos, sonhos e também por frustrações. Portanto, não se trata apenas de prover conteúdos, metodologias ou instrumentos didáticos, mas de construir processos formativos que acolham o educador em sua totalidade – como ser humano, trabalhador e agente político.

Esse acolhimento exige o fortalecimento de espaços de escuta atenta, de diálogo genuíno e de construção coletiva de saberes. Espaços que permitam aos professores não apenas compartilhar experiências e desafios, mas também elaborar sentidos, reconstruir suas práticas e reforçar vínculos com seus pares. Tais espaços são essenciais para que o professor não se sinta isolado diante das pressões alienantes do sistema educativo, que frequentemente o responsabiliza individualmente por problemas que são de ordem estrutural.

Ainda assim, é necessário reconhecer que, por mais potentes que sejam as propostas de formação continuada, elas não bastam para enfrentar, sozinhas, as causas profundas do adoecimento docente. A formação crítica é condição necessária, mas não suficiente. O enfrentamento das condições objetivas do trabalho nas escolas é igualmente urgente e inadiável. Isso implica políticas públicas que garantam valorização salarial digna, redução da carga horária excessiva, tempo remunerado para planejamento e estudo, ambientes escolares seguros e adequados, acesso a recursos didáticos e, sobretudo, o reconhecimento social e simbólico da docência como uma profissão essencial à construção de um projeto democrático de país (Penteado & Souza Neto, 2019; Borges, 2020).

Portanto, a resistência ao adoecimento e à alienação passa por uma articulação entre transformação interna, subjetiva e formativa, e transformação externa – estrutural e política. Somente nessa confluência será possível sustentar um projeto de educação que, ao invés de adoecer, fortaleça o professor, reconhecendo sua dignidade, sua humanidade e sua potência transformadora.

A prática de mindfulness e outras estratégias de autocuidado, embora possam oferecer suporte no enfrentamento cotidiano do estresse, da ansiedade e da sobrecarga emocional, não devem ser tratadas como soluções únicas ou redentoras diante do adoecimento docente. Reconhece-se que essas práticas podem favorecer momentos de introspecção, regulação emocional e bem-estar subjetivo. No entanto, sua adoção precisa vir acompanhada de uma análise crítica sobre os limites do cuidado individual em contextos de sofrimento coletivo e estrutural.

Como alertam estudos recentes, o crescente apelo ao autocuidado nas políticas institucionais de saúde mental pode operar como uma armadilha discursiva. Ao enfatizar práticas individuais como meditação, respiração consciente ou gestão do tempo, desloca-se o foco da responsabilidade institucional para o sujeito adoecido. Assim, corre-se o risco de naturalizar o sofrimento como falha pessoal, como se fosse resultado de uma incapacidade de lidar com a rotina ou de manter o equilíbrio emocional. Essa lógica, marcada por traços neoliberais, não apenas invisibiliza as causas sociais do sofrimento docente, como reforça uma culpabilização velada do educador, agora visto como alguém que adoece por não saber "se cuidar".

Essa individualização do problema, travestida de discurso do bem-estar, silencia as violências institucionais, a sobrecarga de trabalho, o excesso de responsabilizações, a desvalorização profissional e a ausência de políticas públicas efetivas para o magistério. Ao invés de enfrentar os determinantes sociais do sofrimento, opta-se por oferecer alívios paliativos, como se bastasse ao professor respirar fundo para suportar a precariedade cotidiana.

Portanto, é imprescindível compreender que as práticas de autocuidado só adquirem potência real quando articuladas a uma ética do cuidado coletivo, que envolva instituições, gestores, colegas e políticas públicas. O bem-estar do professor é uma construção coletiva e política, não uma responsabilidade solitária. Cuidar do professor é garantir condições dignas de trabalho, reconhecimento, escuta ativa e pertencimento. Fora disso, toda proposta de cuidado

corre o risco de tornar-se mais uma estratégia de controle e responsabilização individual em um sistema que, paradoxalmente, adoece os que dele fazem parte.

Portanto, enfrentar a alienação e o adoecimento docente é um desafio que ultrapassa soluções pontuais ou respostas isoladas. Trata-se de um problema que demanda uma abordagem sistêmica e integrada, que articule diferentes dimensões da experiência profissional do educador. Nesse sentido, é fundamental pensar a formação docente de maneira crítica e contínua, enraizada em práticas reflexivas que permitam ao professor compreender sua realidade, reconhecer suas potencialidades e limites, e ressignificar seu papel diante das exigências contemporâneas. Mas isso, por si só, não basta. É igualmente necessário garantir a valorização material e simbólica da docência, assegurando condições de trabalho dignas, remuneração justa, tempo para o estudo, espaços de escuta e participação, e reconhecimento social da importância de seu ofício.

Essa valorização precisa se refletir em políticas públicas estruturadas, formuladas a partir do diálogo com os próprios docentes e que reconheçam a complexidade do trabalho educativo. Não se pode mais admitir políticas que desconsideram o cotidiano das escolas, que impõem metas inatingíveis ou que culpabilizam os profissionais por problemas estruturais do sistema educacional. A construção de um projeto de formação e valorização docente comprometido com a dignidade humana implica, necessariamente, romper com a lógica meritocrática e tecnicista que reduz a educação a números, rankings e resultados padronizados.

Mais do que remediar sintomas do sofrimento docente, é preciso enfrentar as causas que o produzem: a precarização do trabalho, a sobrecarga burocrática, a ausência de apoio institucional, a violência simbólica e material presente nas relações escolares. Resgatar o sentido emancipador da educação é, também, devolver ao professor o direito de sonhar, de criar, de ensinar com liberdade e responsabilidade, de formar-se e formar outros a partir de uma ética da solidariedade, da escuta e da transformação.

Ao recolocar os professores no centro das políticas educacionais, não como meros executores de orientações externas, mas como sujeitos históricos, produtores de saberes e agentes de mudança, estamos também afirmando a educação como um projeto coletivo de sociedade. Uma educação que se compromete com os direitos humanos, com a justiça social, com a pluralidade cultural e com a democracia. Ao reconhecer o trabalho docente em toda a sua complexidade e beleza, estamos, enfim, reafirmando que uma escola justa só é possível com professores respeitados, cuidados e ouvidos. Sem isso, qualquer reforma educacional

estará fadada a repetir o ciclo de exclusão, desvalorização e sofrimento que há tanto tempo marca a história da profissão docente no Brasil.

CAPÍTULO III

OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADE PÚBLICAS DA BAIXADA FLUMINENSE E PRÁTICA DOCENTE.

4 CAPÍTULO III: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADE PÚBLICAS DA BAIXADA FLUMINENSE E PRÁTICA DOCENTE.

RESUMO

O capítulo analisa a saúde docente como dimensão constitutiva da formação inicial de professores, articulando referenciais históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e curriculares para compreender o adoecimento como fenômeno estrutural e não individual.

Parte-se da compreensão de que a docência, historicamente marcada por desvalorização, baixos salários e precarização, encontra-se atravessada por reformas educacionais de matriz neoliberal que intensificam o trabalho e ampliam a responsabilização individual dos professores. A partir de autores como Saviani, Freire, Nóvoa, Tardif e Hypolito, sustenta-se que a saúde do professor é condição para a qualidade social da educação e para a permanência na carreira, não podendo ser tratada como questão periférica. O capítulo avança para a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia da UERJ/FEBF e da UFRRJ (campi Seropédica e Nova Iguaçu), examinando como a temática da saúde docente aparece – ou é silenciada – nos currículos. Identificam-se convergências na filiação a uma tradição pedagógica crítica e na defesa da docência como prática social e política, bem como diferenças de ênfase quanto à abordagem das condições de trabalho e do adoecimento. Observa-se que apenas o campus Nova Iguaçu incorpora de forma mais explícita a temática em disciplina obrigatória e optativas, enquanto nos demais cursos o debate aparece de modo indireto ou permanece ausente. Conclui-se que, embora os currículos revelem compromisso com a formação crítica e com a transformação social, a saúde docente ainda não é tratada como eixo estruturante, indicando a necessidade de transversalização da temática e de políticas curriculares que integrem cuidado, valorização profissional e sustentabilidade da carreira como dimensões centrais da formação inicial.

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

A discussão sobre a saúde dos professores ganhou relevo nas últimas décadas em meio ao crescente reconhecimento de que o trabalho docente, longe de ser apenas uma prática vocacional ou uma atividade técnica de transmissão de saberes, constitui-se como uma profissão marcada por exigências intensas, responsabilidades ampliadas e condições frequentemente adversas. Falar de saúde docente é, portanto, falar das condições de permanência na profissão, das possibilidades de realização profissional e, sobretudo, da sustentabilidade da educação como direito social. Não se trata de tema secundário ou de interesse individual, mas de questão central para pensar a qualidade e o futuro da escola pública. O professor saudável, em termos físicos, emocionais e sociais, é condição indispensável para que se realizem práticas pedagógicas críticas, emancipatórias e socialmente comprometidas.

Nessa perspectiva, é fundamental recuperar a dimensão histórica da docência. A profissão, no Brasil, sempre esteve marcada por baixos salários, pouca valorização social e condições precárias de exercício. Saviani (2008) lembra que a educação brasileira foi estruturada em moldes dualistas, com investimentos desiguais que privilegiaram elites e relegaram a formação de professores a um lugar secundário. Essa herança histórica de desvalorização ajuda a explicar por que a docência permanece vulnerável ao adoecimento. A saúde do professor, assim, não pode ser analisada de maneira isolada, mas deve ser situada em uma história de negligência institucional que impacta diretamente as condições presentes de trabalho.

A filosofia da educação também oferece caminhos para refletir sobre a saúde docente. Paulo Freire (1996) lembra que a prática educativa é, antes de tudo, um ato ético e político, realizado por sujeitos históricos. Ensinar exige não apenas transmitir conteúdos, mas envolver-se em processos dialógicos, reconhecer a incompletude do ser humano e engajar-se na transformação da realidade. Esse engajamento, contudo, não pode ser sustentado sem que o professor tenha condições mínimas de cuidar de si. A saúde, nessa perspectiva, não é luxo, mas condição para a prática da liberdade. Refletir filosoficamente sobre a docência implica, portanto, reconhecer que o professor precisa ser cuidado para poder cuidar, precisa ser reconhecido como sujeito integral para poder contribuir para a emancipação dos estudantes.

Do ponto de vista sociológico, a saúde docente deve ser compreendida como fenômeno coletivo e socialmente produzido. Hypolito (2019) mostra que as reformas educacionais inspiradas em princípios neoliberais, como eficiência, meritocracia e responsabilização individual, transferem para o professor a culpa pelos resultados escolares, naturalizando jornadas exaustivas e instabilidade contratual. Esse deslocamento de responsabilidades tem ampliado a pressão sobre os docentes, tornando-os mais vulneráveis ao sofrimento psíquico e ao desgaste físico. Nascimento, Figueiredo e Lino (2021) reforçam que o adoecimento docente não pode ser atribuído a fragilidades pessoais, mas deve ser compreendido como processo social e coletivo, vinculado às políticas educacionais e às condições institucionais em que o trabalho se realiza. Ao deslocar o olhar da saúde individual para o coletivo, esses autores contribuem para superar leituras moralizantes que responsabilizam o professor isoladamente, evidenciando que o adoecimento é expressão de contradições estruturais.

No campo da psicologia da educação, a saúde docente pode ser discutida a partir do reconhecimento do impacto emocional da profissão. Ensinar significa lidar com múltiplas interações humanas, administrar conflitos, responder a expectativas institucionais e familiares,

além de sustentar processos de ensino-aprendizagem em contextos muitas vezes adversos. Tardif (2014) lembra que o professor mobiliza diferentes tipos de saberes, disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, em um mesmo espaço-tempo, o que exige uma permanente capacidade de adaptação e improvisação. Esse caráter intensivo da docência tem consequências diretas sobre a saúde mental do professor. Incorporar o debate sobre estresse, burnout e estratégias de autocuidado nas reflexões sobre psicologia da educação significa reconhecer que o professor também aprende e se desenvolve, sendo atravessado por dilemas e necessidades emocionais que precisam ser tematizadas.

A didática, disciplina central na formação, também abre espaço para pensar a saúde docente. Não se trata apenas de planejar aulas ou escolher metodologias, mas de organizar o trabalho pedagógico em condições reais. Questões como gestão do tempo, uso da voz, organização da rotina, apoio institucional e construção de práticas coletivas de colaboração fazem parte da didática no sentido mais amplo. Zeichner (1993) e Schön (2000) defendem a ideia do professor reflexivo, capaz de analisar sua prática e transformá-la em espaço de investigação. Essa postura reflexiva é igualmente condição para a saúde docente, pois permite que o professor não se torne mero executor de tarefas, mas agente crítico capaz de ressignificar sua prática e de encontrar sentido no que faz.

Outro caminho importante para compreender a saúde docente é situá-la na perspectiva da diversidade e da inclusão. Candau (2016) e Nilma Lino Gomes (2017) lembram que a educação democrática exige enfrentar desigualdades estruturais e reconhecer a pluralidade cultural. Professores que atuam em contextos de vulnerabilidade social, discriminação racial e exclusão enfrentam pressões adicionais que impactam diretamente sua saúde. Mantoan (2003) destaca que a inclusão não pode ser reduzida à inserção formal de estudantes com deficiência, mas exige reconfiguração profunda das práticas pedagógicas. Essa reconfiguração, porém, demanda apoio e condições de trabalho adequadas, sob pena de gerar ainda mais sobrecarga para os docentes.

A extensão universitária também aparece como caminho fecundo para compreender a saúde docente. A Constituição Federal de 1988 estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio da universidade pública. No entanto, a extensão muitas vezes permanece em lugar secundário, reduzida a atividades complementares. Santos (2010) critica essa marginalização e defende que a extensão deve ser campo privilegiado de encontro entre saberes acadêmicos e populares. Inserir a saúde docente como eixo de projetos de extensão significa aproximar a universidade da realidade das escolas, promovendo práticas de

intervenção que possam fortalecer redes de apoio, criar espaços de cuidado coletivo e desenvolver estratégias de resistência ao adoecimento. Rodrigues e Cruz (2019) lembram que a extensão, quando articulada ao ensino e à pesquisa, contribui para a formação integral, permitindo ao futuro professor aprender em diálogo com a comunidade.

Esses diferentes caminhos, histórico, filosófico, sociológico, psicológico, didático, político, inclusivo e extensionista, convergem para a compreensão de que a saúde docente é dimensão constitutiva da profissão. Nóvoa (2009) insiste que formar professores não é apenas capacitá-los para ensinar, mas criar condições para que possam permanecer na carreira. Isso implica compreender que a qualidade da educação está diretamente vinculada à valorização e ao fortalecimento dos professores como sujeitos integrais. Não se trata, portanto, de acrescentar um tema a mais à formação, mas de reconhecer que o cuidado com a saúde do professor atravessa todas as dimensões da docência.

Nesse sentido, o currículo torna-se uma chave de leitura central. Como lembra Silva (1999), o currículo não é uma lista neutra de conteúdos ou disciplinas, mas um território de disputas, onde se definem quais conhecimentos, práticas e valores são legitimados e quais permanecem silenciados. Pensar a saúde docente a partir da análise curricular significa compreender que a formação inicial pode, ou não, abrir espaço para preparar futuros professores a lidar com os desafios da profissão, inclusive no que se refere ao cuidado de si e à sustentabilidade da carreira. Se a saúde é silenciada nos documentos formativos, naturaliza-se a ideia de que o adoecimento é um problema individual; se é tematizada, afirma-se como dimensão constitutiva da docência.

Em síntese, pensar a saúde docente significa reconhecer que o professor é sujeito histórico, ético, social, psicológico e político, que exerce sua prática em condições concretas de trabalho e que necessita de apoio para sustentar sua carreira. Esse reconhecimento demanda uma mudança paradigmática: superar a visão tecnicista e instrumental da formação, em direção a um projeto formativo que articule saberes pedagógicos, cuidado de si, valorização profissional e resistência coletiva. Como lembra Freire (1996), não há educação de qualidade sem sujeitos docentes reconhecidos em sua integralidade. Esse é o horizonte que deve orientar a análise curricular e a reflexão sobre os rumos da formação inicial. Com base nesses referenciais, passo agora a analisar como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia da Baixada Fluminense incorporam, ou silenciam, a dimensão da saúde docente.

4.1 A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ – Campus Duque de Caxias.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é um documento central para compreender a identidade institucional da unidade e as concepções de formação docente que a orientam. Situada em Duque de Caxias, a FEBF nasceu com a missão de democratizar o acesso à educação superior em uma região historicamente marcada por desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Essa inserção territorial imprime especificidades à proposta formativa, na medida em que a formação de professores não pode ser dissociada das contradições sociais da Baixada Fluminense e dos desafios enfrentados cotidianamente pelas escolas públicas da região. A faculdade constitui-se, portanto, como espaço de resistência acadêmica e política, assumindo a responsabilidade de formar professores intelectuais críticos, engajados na transformação social e atentos às demandas da população trabalhadora.

A historicidade da FEBF é um elemento fundamental para compreender seu PPP. A unidade surgiu como parte da expansão da UERJ no interior e na Baixada, resultado de pressões sociais pela ampliação de vagas no ensino superior. Desde sua criação, a faculdade assumiu uma postura crítica diante da realidade educacional, buscando formar professores comprometidos com a transformação social. Essa tradição se expressa no próprio PPP, que não se apresenta apenas como um instrumento burocrático de organização curricular, mas como resultado de um processo coletivo e democrático de elaboração. Nesse sentido, a FEBF reafirma a perspectiva de que o currículo é prática social e política, construída historicamente e marcada por disputas e tensões. Como lembra Saviani (2008), todo projeto pedagógico é uma resposta às necessidades sociais e educacionais do tempo presente, mas também carrega a historicidade das lutas que o antecederam. Essa ênfase confere ao documento densidade política e simbólica, reafirmando o compromisso da unidade com a democratização da educação superior e com a formação de professores que se reconheçam como sujeitos históricos.

O documento dialoga com os principais marcos legais que estruturam a formação docente no Brasil. A LDB nº 9.394/1996 consolidou a docência como identidade nuclear das licenciaturas, reorganizando a formação inicial dos professores em torno da centralidade da prática pedagógica. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que definiram a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como núcleo estruturante. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) introduziu novas exigências relacionadas às competências e

habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica, repercutindo diretamente na formação docente. Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a BNC-Formação, estabeleceu parâmetros centrados em competências profissionais. O PPP da FEBF dialoga com essas normativas, mas não se limita a cumpri-las de forma burocrática; busca ressignificá-las a partir de um projeto político-pedagógico crítico, que entende a formação docente como prática social e histórica, reafirmando a necessidade de formar professores capazes de interpretar, problematizar e transformar a realidade educacional brasileira. É neste ponto que se insere o quadro 1.

O quadro 1, apresenta as disciplinas com potencial de abordar a temática da saúde docente. A análise da distribuição da carga horária evidencia que há equilíbrio entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e estágios, o que demonstra a preocupação em articular teoria e prática de maneira consistente. Observa-se, contudo, que a maior parte da carga horária se concentra em disciplinas obrigatórias, o que garante uma identidade curricular comum, mas pode limitar a autonomia estudantil. Ainda assim, a inclusão de optativas representa uma abertura importante, especialmente se pensarmos que nelas reside a possibilidade de discutir temas emergentes, como saúde e bem-estar docente, ainda não incorporados de forma explícita nas ementas obrigatórias.

Quadro 1 — Disciplinas do PPC da UERJ/FEBF (2022) com potencial de abordar a saúde docente

Disciplina (com carga horária)	Natureza	Autores	Temas/Enfoque
A Formação do(a) Professor(a) e do(a) Pedagogo(a) no Brasil – 60h	Obrigatória	S.J. Ball; A. Bocchetti; B.O. Bueno; V. Borges; LDB/1996; DCN Pedagogia/2006; CNE 2015; I. Brzezinski; E.O.C. Chaves; J. Contreras; G.B. Cruz; O. Evangelista; E.O. Shiroma; M.P.S. Figueiredo; M. Gadotti; H. Giroux; M.P.S.Z. Grinspun; J.C. Libâneo; A. Nóvoa; E.V. Paiva; V.H. Paro; S.G. Pimenta; M.C.N. Roldão; D. Saviani; C. Silva Jr.; M. Rangel; D.A. Schön; L.M.	História e identidade da profissão docente; políticas e diretrizes de formação; profissionalidade/reflexão docente; gestão democrática e PPP.

		Tanuri; Maurice Tardif; I.P. Veiga; K. Zeichner; etc.	
Trabalho e Educação I – 30h	Obrigatória/Eletiva	Giovanni Alves; Ricardo Antunes; Geraldo Augusto Pinto; T. Bottomore; H. Braverman; Roseli Caldart (org.); Marilena Chauí; Engels; Florestan Fernandes; André Gorz; Antonio Gramsci; Claudio Gurgel; E. Hunt; H. Sherman; Roberto Leher; Vânia Motta; Mario Manacorda; Karl Marx; István Mészáros; José Paulo Netto; Carlos Offe; Isabel B. Pereira (org.); Adam Smith; Ellen Wood; etc.	Fundamentos histórico-filosóficos do trabalho e do capitalismo; organização do trabalho (taylorismo/fordismo/toyotismo); relação trabalho-educação; reestruturação produtiva e implicações formativas.
Trabalho e Educação II – 60h	Obrigatória/Eletiva	Ricardo Antunes; Miguel Arroyo; T. Bottomore; H. Braverman; Ester Buffa; Paolo Nosella; Roseli Caldart; R.F. Carvalho; G.S. Cêa; Maria Ciavatta; Engels; Mariano Enguita; Florestan Fernandes; Carlos Ferretti; Luiz Carlos de Freitas; Gaudêncio Frigotto; Acácia Kuenzer; Christian Laval; Roberto Leher; Lucília Machado; Mario Manacorda; Karl Marx; István Mészáros; Lúcia Neves; Marcela Pronko; Dalila A. Oliveira; Marisa Duarte; Vítor Paro; Isabel B. Pereira (org.); Moisei Pistrak; Marise Ramos; Sonia M. Rummert; José R. Santos; Dermeval Saviani; J. Lombardi; J. Sanfelice; Eveline Shiroma; M. Coan; José dos Santos Souza; etc.	Políticas de trabalho-educação no Brasil (EJA, EPT, Sistema S); capitalismo dependente e organismos internacionais; precarização e empreendedorismo; médio técnico e formação para trabalho simples/complexo; crítica ao neoliberalismo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPC da UERJ/FEBF – Duque de Caxias (2022)

A identidade do curso vincula-se de modo intrínseco ao território da Baixada Fluminense, de onde emergem as contradições sociais que demandam práticas formativas críticas. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ganha centralidade: estágios

supervisionados, pesquisas e o Trabalho de Conclusão de Curso constituem momentos privilegiados de inserção dos estudantes nas escolas públicas locais, transformando o território em espaço formador e, ao mesmo tempo, objeto de investigação e intervenção. Essa perspectiva aproxima-se de Pimenta (1999), ao compreender a prática pedagógica como construção e reconstrução de saberes, e de Nóvoa (1992), ao ressaltar que a formação docente deve ser construída em estreita relação com o contexto e com as práticas sociais.

A estrutura curricular contempla disciplinas de fundamentos da educação, história e política educacional, filosofia, psicologia e sociologia, que fornecem referenciais teóricos para a compreensão do fenômeno educativo. Também inclui disciplinas específicas como alfabetização, letramento, educação infantil, gestão escolar e políticas públicas, que articulam os fundamentos teóricos às práticas pedagógicas. Os espaços de aprofundamento, viabilizados pelas optativas e atividades acadêmicas, permitem aos estudantes explorar áreas de interesse, articulando formação inicial e pesquisa. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aparece como momento de síntese, em que os alunos investigam problemas ligados à realidade educacional da Baixada, produzindo conhecimento em diálogo com a prática. Os estágios supervisionados são concebidos como espaços de investigação e reflexão, em sintonia com Pimenta (2012), para quem o estágio é prática social e formativa que articula teoria e prática em movimento dialético.

No plano curricular, destaca-se ainda o compromisso com a diversidade. O documento integra de forma transversal a preocupação com questões étnico-raciais, de gênero e inclusão, em diálogo com as legislações que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Essa concepção ecoa a pedagogia freireana, para a qual a educação deve reconhecer a pluralidade cultural e promover práticas emancipadoras.

Apesar dos avanços, o documento apresenta limites. A dimensão da saúde e do bem-estar docente não aparece de maneira explícita. Essa ausência revela um silêncio comum aos cursos de Pedagogia, que priorizam a formação técnica e crítica, mas deixam em segundo plano a reflexão sobre as condições de trabalho e os processos de adoecimento docente. Como lembra Tardif (2014), os saberes docentes são situados e atravessados pelas condições concretas do exercício profissional, frequentemente precárias. Nascimento, Figueiredo e Lino (2021) reforçam que o adoecimento não pode ser reduzido a um problema individual, mas deve ser entendido como processo social e coletivo. Nesse sentido, Ball (2005), Antunes (1999, 2000) e Mészáros (2008) oferecem chaves para compreender a saúde docente como questão estrutural, ligada às formas de organização do trabalho educativo.

Embora o PPP não contemple diretamente essa dimensão, há potencial para transversalizar a discussão em diferentes componentes curriculares. Disciplinas como “A Formação do(a) Professor(a) e do(a) Pedagogo(a) no Brasil”, “Trabalho e Educação I” e “Trabalho e Educação II” oferecem espaços privilegiados para incluir reflexões sobre a intensificação do trabalho, a precarização da carreira docente e os impactos sobre a saúde física e mental. Falta, porém, explicitar a relação entre teoria crítica e condições de saúde, de modo a formar professores não apenas conscientes de seu papel social, mas também capazes de resistir e construir estratégias coletivas de cuidado e valorização profissional.

A análise do PPP da FEBF/UERJ permite compreender a amplitude de um projeto que se ancora nos marcos legais, mas os ressignifica a partir de uma identidade própria, forjada nas condições históricas da Baixada e nas lutas sociais pela democratização da educação. Ao situar-se territorialmente em Duque de Caxias, a FEBF articula sua proposta curricular às contradições sociais da região, conferindo concretude ao projeto e diferenciando-se de propostas mais burocráticas. A centralidade da docência, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a valorização da diversidade cultural e social são eixos que reafirmam a educação como prática de liberdade e mediação histórica.

Em síntese, o PPP da FEBF/UERJ reafirma a tradição da unidade como espaço de resistência e crítica social, ancorado na realidade da Baixada e atento às contradições do mundo do trabalho. Dialogando com autores como Freire, Saviani, Nóvoa, Pimenta e Antunes, o currículo oferece ferramentas para compreender a docência em sua complexidade histórica, social e política. No entanto, a ausência de uma problematização direta da saúde docente convida à reflexão sobre como formar professores não apenas para ensinar, mas também para permanecer e se realizar na profissão. O desafio que se coloca para os próximos anos é integrar explicitamente a saúde como dimensão constitutiva da formação, reconhecendo que a qualidade da educação pública depende também da possibilidade de um trabalho docente saudável, digno e socialmente valorizado.

4.2 O Instituto de Educação da UFRRJ – Campus Seropédica

O Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica, aprovado em 2023, constitui-se como documento central para a compreensão da formação de professores em um contexto marcado por disputas políticas e sociais em torno da educação. Longe de ser mera

adequação formal às normativas nacionais, o texto expressa o resultado de um processo coletivo de discussão que mobilizou a comunidade acadêmica em diferentes momentos. O próprio documento destaca a historicidade desse percurso, lembrando que, em 2021, iniciaram-se reuniões periódicas, registradas em ata, que culminaram, em 2022, na consolidação de uma proposta curricular que incorpora tanto a memória institucional quanto os desafios contemporâneos. Essa ênfase na trajetória vivida não é secundária: reafirma a compreensão do currículo como prática social e política, atravessada por negociações, disputas e compromissos assumidos pelos sujeitos que a constroem.

No plano das normativas, o PPC alinha-se aos principais marcos da política educacional brasileira, reafirmando que o curso de Pedagogia não se organiza de modo isolado, mas em diálogo com diretrizes que estruturam a identidade docente no país. A LDB nº 9.394/1996 aparece como referência basilar, consolidando a docência como núcleo das licenciaturas e estabelecendo os parâmetros gerais da formação inicial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) reforçam esse eixo, ao definirem a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como campo estruturante. A isso se somam normativas posteriores, como a Resolução nº 2/2015, que trouxe novos parâmetros para a formação de professores, e a Resolução nº 7/2018, que instituiu a obrigatoriedade da curricularização da extensão.

Esses dispositivos regulatórios compõem o arcabouço que sustenta o projeto formativo e que se articula à realidade social da Baixada Fluminense, revelando o esforço da UFRRJ em vincular sua proposta a orientações nacionais sem perder de vista as demandas locais. O documento deixa claro que o currículo não pode ser concebido como neutro, mas sim como “artefato político, mediador de fins específicos”(UFRRJ, 2023), expressão que reafirma sua identidade crítica e aproxima o curso de concepções freireanas de educação como prática de liberdade.

O Quadro 2 apresenta as disciplinas do PPC da UFRRJ/Seropédica (2023) que possuem potencial de abordar e problematizar a questão da saúde docente.

Quadro 2 — Disciplinas do PPC da UFRRJ/Seropédica (2023) com potencial de abordar e problematizar a saúde docente

Disciplina (com carga horária)	Natureza	Autores	Temas/Enfoque
Formação e Espaços de	Obrigatória	Ricardo Antunes; Michel Apple; Miguel Arroyo; Júlio Emílio Diniz-Pereira; Kenneth	Trabalho docente; neoliberalismo e crise do

Trabalho do Pedagogo – 60h		Zeichner; Naura Syria C. Ferreira; Maria de Aguiar; Paulo Freire; Bernardete Gatti; Dinair Hora; José Carlos Libâneo; Dermeval Saviani; L.C. Lombardi; J.L. Sanfelice; Daniel Cara; Maurice Tardif; Claude Lessard; João dos Santos Souza; etc.	capital; saberes profissionais; gestão democrática; atuação profissional do pedagogo.
Introdução à Pedagogia – 30h	Obrigatória	Miguel Arroyo; Walter Benjamin; Carlos Brandão; Paulo Freire; Adriano Nogueira; Clermont Gauthier; Moacir Gadotti; Franco Cambi; José Carlos Libâneo; Maurice Tardif; Dermeval Saviani; Selma Garrido Pimenta; Bell Hooks; Jacques Le Goff; Eliane Marta T. Lopes; Luciano Mendes Faria Filho; Cynthia Veiga; Romão & Gadotti; etc.	Identidade da Pedagogia; epistemologias; educação popular; memória e história da educação; formação docente.
Política e Organização da Educação – 60h	Obrigatória	Iria Brzezinski; João Ferreira de Oliveira; Mirza Seabra Toschi; José Carlos Libâneo; Otaíza Romanelli; Dermeval Saviani; Vânia Cardoso; etc.	Políticas educacionais; legislação; organização escolar; reformas educacionais; papel do professor e da escola.
Questões Atuais em Educação – 30h	Obrigatória	Iria Brzezinski; Maria Lúcia Neves; Philippe Perrenoud; Selma Garrido Pimenta; Antonio Joaquim Severino; Ivani Fazenda; I. Veiga; Lauro Carlos Wittmann; Regina Vinhas Gracindo; etc.	Curso de pedagogia no Brasil; políticas públicas contemporâneas; currículo; identidade e formação profissional; função social da educação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPC da UFRRJ/Seropédica (2023).

A organização curricular procura dar conta dessa identidade ampliada. Estão presentes disciplinas de fundamentos da educação, metodologias específicas das áreas de conhecimento, conteúdos ligados à diversidade e aos direitos humanos, além de componentes voltados à política e à gestão. Os estágios supervisionados, distribuídos ao longo do curso, constituem eixo central, garantindo a articulação entre teoria e prática. Esses estágios não se restringem à docência em sala de aula, mas também abrangem a gestão e outras modalidades de ensino, reforçando a ideia de formação polivalente. A curricularização da extensão, por sua vez, aparece como inovação significativa, posicionada como eixo articulador entre universidade e comunidade. Ao ser concebida como prática de educação popular, a extensão ganha protagonismo, ampliando os espaços formativos e promovendo experiências que inserem os estudantes em processos coletivos de intervenção e reflexão sobre a realidade. Programas como PIBID e Residência Pedagógica são mencionados como pilares dessa articulação, assegurando que a formação não se reduza a experiências restritas aos muros da instituição.

Do ponto de vista metodológico, o PPC reafirma o compromisso com práticas ativas, rodas de conversa, dinâmicas coletivas e estratégias que favoreçam o protagonismo discente. Essa perspectiva pedagógica rompe com o modelo transmissivo tradicional e busca alinhar-se a concepções críticas, em especial à pedagogia freireana, que defende o diálogo, a

problematização e a construção coletiva do conhecimento. Assim, o currículo se projeta como espaço de emancipação e de resistência, sustentado por princípios como interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e práxis como unidade entre teoria e prática.

Apesar dessas conquistas, o PPC deixa entrever lacunas importantes. A mais evidente refere-se à ausência de disciplinas voltadas especificamente à saúde e ao adoecimento docente. Em um momento histórico no qual pesquisas evidenciam o aumento de casos de burnout, depressão e afastamentos na carreira docente (Esteve, 1999; Codo, 2006; Nascimento, Figueiredo e Lino, 2021), o silêncio curricular torna-se ainda mais preocupante.

Esse silêncio, no entanto, não significa impossibilidade de inserção. Algumas disciplinas obrigatórias abrem espaço para a transversalização da temática, ainda que de forma indireta. Formação e espaços de trabalho do pedagogo, ao abordar a relação entre trabalho e educação em tempos de neoliberalismo, poderia incorporar a discussão sobre precarização, intensificação e impactos sobre a saúde física e mental. Autores como Antunes (2009), ao problematizar a centralidade do trabalho e suas metamorfoses, e Tardif (2014), ao evidenciar a relação entre saberes docentes e condições de trabalho, oferecem fundamentação para essa abordagem. Em Introdução à Pedagogia, ao se discutir identidades e compromissos profissionais, seria possível problematizar a naturalização histórica da sobrecarga e do sacrifício, questionando a ideia de vocação e dom como justificativas para a abnegação docente. Nóvoa (1992) e Arroyo (2000) contribuem nesse sentido, ao destacar que a identidade docente se constrói no cruzamento entre trajetórias pessoais e condições institucionais, sendo atravessada por contradições e resistências. Em Política e Organização da Educação, cujo foco recai sobre a estrutura educacional e os recursos humanos, haveria espaço para refletir sobre a saúde docente como direito e dimensão da valorização profissional, especialmente quando se discute formação, carreira e papel dos movimentos sociais. Já em Questões Atuais em Educação, o debate sobre políticas públicas e currículo poderia incluir a análise da omissão da saúde docente nas diretrizes nacionais, tensionando a invisibilização do tema.

No PPC não foram encontradas as informações acerca das disciplinas optativas, o que dificulta uma compreensão mais ampla acerca dessa possível lacuna. A ausência de optativas no documento limita a chance de compreensão das estratégias oferecidas para os percursos formativos e não deixa claro como são tratados os temas transversais que não foram contemplados de forma direta na matriz obrigatória. O resultado é um currículo que, embora crítico em muitos aspectos, mantém o silêncio em relação à saúde docente, reproduzindo uma

lógica que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo cuidado consigo mesmo, quando, na realidade, trata-se de questão social e coletiva.

Essa invisibilização curricular possui implicações relevantes. Ignorar a saúde do professor significa desconsiderar um dos fatores que mais contribuem para a vazão da carreira e para a queda da qualidade da educação. Significa também negligenciar a dimensão humana da docência, reduzindo-a a um conjunto de competências técnicas sem atentar para as condições materiais e simbólicas de sua realização. Incorporar o tema, ao contrário, reforçaria a coerência interna do próprio PPC, que se apresenta como crítico, comprometido com a educação popular e com a valorização das classes trabalhadoras. Ao não assumir a saúde como parte constitutiva da docência, o curso mantém uma contradição entre discurso e prática: afirma formar sujeitos críticos e comprometidos, mas deixa de lhes oferecer ferramentas para enfrentar um dos problemas mais urgentes da profissão.

Assim, a análise do PPC da UFRRJ/Seropédica (2023) permite compreender tanto seus avanços quanto suas limitações. Avança ao assumir a historicidade, ao vincular-se a marcos normativos, ao reconhecer a identidade social e regional dos estudantes, ao fortalecer a extensão como prática formativa e ao apostar em metodologias críticas. Limita-se, porém, ao não contemplar disciplinas optativas e ao silenciar sobre a saúde docente. Esse silêncio, mais do que curricular, é simbólico e político: revela a persistência de uma concepção de formação que naturaliza o sofrimento e o desgaste como parte da identidade profissional. Diante disso, o desafio é transversalizar a saúde docente em todo o currículo, aproveitando os espaços já existentes para problematizar condições de trabalho, identidade, políticas e currículo. Somente assim o curso poderá alinhar-se plenamente a seu projeto crítico, formando pedagogos não apenas comprometidos com a transformação social, mas também capazes de permanecer na profissão de forma digna e sustentável.

4.3 O Instituto Multidisciplinar da UFRRJ – Campus Nova Iguaçu

A reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Nova Iguaçu, em 2019, inscreve-se em um movimento mais amplo de atualização dos cursos de licenciatura no Brasil. Esse processo de revisão não ocorreu de maneira isolada, mas foi resultado das pressões normativas e políticas advindas do cenário educacional nacional, que buscava adequar os currículos à LDB nº 9.394/1996, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e, mais recentemente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Essas normativas conformam um tripé regulatório que, ao mesmo tempo em que reafirma a

docência como identidade central das licenciaturas, impõe um conjunto de demandas técnico-pedagógicas que repercutem diretamente na organização curricular das universidades.

Nesse sentido, o PPC de Nova Iguaçu não pode ser entendido apenas como um arranjo interno da instituição, mas como resposta a esse duplo movimento: de um lado, alinhar-se às normativas legais; de outro, reafirmar um projeto formativo que não se limite à adaptação tecnicista, mas que preserve a identidade crítica construída historicamente pela universidade. O documento, ao explicitar que busca formar pedagogos capazes de atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão de processos educativos e em múltiplos contextos sociais, inscreve-se em uma tradição que entende a docência como prática social, política e histórica.

Contudo, ao lado desse enquadramento normativo, o PPC abre espaço para problemáticas emergentes que não se encontram diretamente previstas nas legislações nacionais, mas que têm se mostrado centrais para a sustentabilidade da profissão docente. Entre elas, a questão da saúde docente aparece como um eixo relevante, ainda que não formalizado como diretriz central. Para compreender como esse tema se materializa no curso, é necessário observar a distribuição da carga horária e os componentes curriculares que o abordam de maneira direta ou indireta.

O curso organiza-se em núcleos obrigatórios e optativos, práticas como componente curricular (PCCs), estágios supervisionados, seminários integradores, atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa organização busca assegurar a articulação entre teoria e prática, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio estabelecido pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

No que diz respeito especificamente à saúde docente, observa-se a presença de uma disciplina obrigatória com 60 horas diretamente dedicada ao tema e de três disciplinas optativas, que somam 120 horas, nas quais a questão pode ser abordada de forma indireta ou transversal. Assim, contabiliza-se um total de 180 horas do curso que, de alguma maneira, oferecem entradas para a problematização das condições de trabalho, saúde e permanência docente.

O Quadro 3 sintetiza as disciplinas do PPC de Nova Iguaçu relacionadas, direta ou indiretamente, à saúde docente, com indicação de carga horária, natureza e principais enfoques.

Quadro 3 — Disciplinas do PPC da UFRRJ/Nova Iguaçu (2019) com potencial de abordar a saúde docente

Disciplina (com carga horária)	Natureza	Autores	Temas/Enfoque
Gestão Educacional – 60h	Obrigatória	Nilda Alves; Regina Leite Garcia; Mariluce Bittar; João Ferreira de Oliveira; José Ailton Calvacante Jr.; Maria da Conceição Calmon Arruda; Lucília Lino; José Dias Sobrinho; Newton Balzac; Naura Syria C. Ferreira; Acácia Kuenzer; Gaudêncio Frigotto; Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva; Ricardo Henrique; Dinair Hora; Vitor Paro; Lúcia Resende; Ângela Antunes; Luiz F. Dourado; etc.	Gestão democrática, avaliação institucional, conselhos escolares, violência, assédio e adoecimento docente.
Psicologia e Trabalho – 30h	Optativa	Ana Mercês Bock; Odair Furtado; Maria Lucia Teixeira; Figueiredo, Athayde, Brito & Alvarez; José Goulart & Jorge Sampaio Jr.; François Guérin; Christophe Dejours; Edith Lancman; Edith Sznwlear; M.E.S. Borges; J.F.S. Filho & S. Jardim; Yves Clot; Denise Mancebo; Philippe Perrenoud; etc.	Relação entre trabalho, saúde e gestão; ergonomia; psicopatologia do trabalho; sofrimento e subjetividade.
Política e Organização da Educação II – 60h	Optativa	Ricardo Antunes; Rui Braga; Miriam Limoeiro Cardoso; Asa Cristina Laurell; Roberto Leher; Francisco Oliveira; Leda Paulani; Wolfgang Streeck; Bárbara Freitag; Dermeval Saviani; Florestan Fernandes; Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva; etc.	Reformas educacionais; neoliberalismo; reestruturação produtiva; política educacional e trabalho.
Formação e Profissionalização do Pedagogo – 30h	Optativa	Carlos Brandão; Franco Cambi; Henry Giroux; Lorenzo Luzuriaga; Kenneth Zeichner; Corinta Gerald; Ildeu Moreira Coelho; José Carlos Libâneo; Donald Belloi & Rodolfo Ferreira; Maurice Tardif; João Augusto Rocha; etc.	História da pedagogia; identidade e profissionalização docente; pedagogia crítica; professor-pesquisador; cartografia do trabalho docente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPC da UFRRJ/Nova Iguaçu (2019).

Essa carga horária, embora expressiva quando comparada à ausência quase total do tema em outros currículos, apresenta um alcance desigual: enquanto a obrigatória assegura o contato de todos os licenciandos com a temática, as optativas restringem a reflexão a grupos menores, dependendo da escolha individual de cada estudante.

Entre todas as disciplinas, a Gestão Educacional constitui-se como o ponto mais sólido de inserção da saúde docente no currículo. Com 60 horas de carga horária obrigatória, a disciplina garante que todos os licenciandos tenham contato com a reflexão sobre condições de trabalho, assédio moral, violência e adoecimento docente.

A inclusão explícita do termo “adoecimento” em sua ementa é significativa, pois rompe com a tradição de tratar a gestão escolar apenas como espaço de planejamento burocrático. Em vez disso, assume uma concepção crítica que relaciona a organização do trabalho pedagógico às condições de vida e de saúde dos trabalhadores da educação. O deslocamento é importante

porque reconhece que a escola não é neutra: pode funcionar tanto como espaço de cuidado e valorização quanto como ambiente de pressão, sobrecarga e sofrimento.

Do ponto de vista teórico, a disciplina dialoga com autores como Frigotto e Saviani, que problematizam a relação entre neoliberalismo, produtividade e precarização do trabalho docente. Essa articulação revela que o PPC não limita a discussão da saúde ao plano individual, mas a insere no contexto mais amplo das políticas educacionais e da intensificação do trabalho. Nesse sentido, ressoa o alerta de Esteve (1999) sobre o fenômeno da “intensificação do trabalho docente” e a consequente geração de “mal-estar docente”, bem como as conclusões da pesquisa coordenada por Codo (2006), que identificou a precarização das condições materiais e emocionais da docência como determinantes para o sofrimento psíquico coletivo.

A ênfase em gestão democrática reforça ainda mais essa perspectiva. Como sustenta Paro (2010), a participação real dos sujeitos da escola é condição para que o ambiente organizacional não se torne adoecedor. Ao incluir essa dimensão, a disciplina convida os licenciandos a compreender que a saúde docente é também resultado de processos institucionais, e não apenas de escolhas individuais.

Além da disciplina obrigatória, o PPC prevê três optativas que dialogam, em maior ou menor grau, com a saúde docente. Psicologia e Trabalho (30h optativa). Este componente articula os aportes da psicodinâmica do trabalho, especialmente a obra de Christophe Dejours, para compreender como as condições organizacionais podem realizar ou destruir o sujeito. Ainda que opcional, representa um espaço privilegiado para problematizar a dimensão subjetiva do adoecimento docente, ampliando o olhar para além das condições materiais.

Política e Organização da Educação II (60h optativa). Com maior carga horária, essa disciplina aprofunda a análise das reformas neoliberais e de seus impactos sobre o trabalho docente. Autores como Ricardo Antunes e Asa Cristina Laurell oferecem a base teórica para compreender como a flexibilização, a precarização e a intensificação do trabalho se inscrevem no campo educacional, produzindo contextos que favorecem o adoecimento.

Formação e Profissionalização do Pedagogo (30h optativa). Ao discutir a institucionalização da profissão e a identidade docente, essa disciplina permite problematizar a relação entre fragilidade identitária e vulnerabilidade ao sofrimento. Tardif (2014), ao analisar os saberes docentes, mostra que a identidade profissional é atravessada por condições institucionais e sociais, o que repercute diretamente na saúde do professor.

Somadas, essas três disciplinas representam 120 horas de possibilidades de aprofundamento da temática. Contudo, por serem optativas, dependem do interesse dos estudantes, o que limita o alcance coletivo da reflexão.

A combinação de uma disciplina obrigatória de 60 horas com três optativas que somam 120 horas configura um desenho ambíguo. Por um lado, assegura que todos os estudantes tenham contato com a temática, ainda que de forma introdutória. Por outro, restringe a maior parte da problematização ao campo das escolhas individuais, o que pode esvaziar a construção de uma consciência coletiva sobre o adoecimento docente.

Esse arranjo curricular levanta uma questão central: até que ponto a saúde docente é tratada como dimensão constitutiva da formação inicial ou apenas como tema lateral, sujeito ao interesse de alguns? A obrigatoriedade da Gestão Educacional garante um patamar mínimo, mas a falta de transversalização da saúde em outros núcleos revela que o tema ainda não foi plenamente incorporado como eixo estruturante.

Essa tensão expressa um dilema maior das licenciaturas no Brasil: equilibrar a adequação às normativas com a necessidade de responder às condições reais da profissão. No caso de Nova Iguaçu, a presença de disciplinas voltadas à saúde docente representa um avanço notável em relação a outros cursos, mas permanece insuficiente diante da complexidade do problema.

Ao incluir a saúde como tema curricular, ainda que parcialmente, o PPC dialoga com a ideia de que formar professores não significa apenas capacitá-los para ingressar na carreira, mas também criar condições para que nela permaneçam. Como lembra Nóvoa (2009), “não basta formar para o início, é preciso formar para a permanência”.

Essa perspectiva é reforçada pela literatura sobre mal-estar docente. Esteve (1999) aponta que a intensificação do trabalho, marcada pela multiplicação de funções e pela pressão por resultados, compromete tanto a identidade profissional quanto a saúde mental dos professores. Codo (2006) acrescenta que a precarização da infraestrutura e os baixos salários produzem sofrimento coletivo, que não pode ser atribuído a fragilidades individuais, mas deve ser compreendido como resultado de condições estruturais.

Ao introduzir esses debates em disciplinas obrigatórias e optativas, o PPC de Nova Iguaçu permite que os futuros pedagogos reconheçam o adoecimento docente como questão social e política, e não como problema privado. Esse movimento é crucial para formar

professores capazes de se posicionar criticamente diante das condições de trabalho, reivindicando políticas de valorização e construindo redes coletivas de resistência.

Diante desse percurso analítico, é possível afirmar que o PPC de Nova Iguaçu (2019) apresenta avanços significativos ao incluir, de forma explícita, a questão da saúde docente em sua matriz curricular. A disciplina obrigatória de Gestão Educacional (60h) assegura que todos os licenciandos entrem em contato com o tema, enquanto as optativas (Psicologia e Trabalho, Política e Organização da Educação II e Formação e Profissionalização do Pedagogo), que somam 120h, oferecem oportunidades de aprofundamento. No total, 180 horas do curso estão potencialmente voltadas para a discussão sobre as condições de trabalho e saúde dos professores.

Esse arranjo curricular, entretanto, não elimina as tensões. A obrigatoriedade limitada a uma disciplina e a dependência das optativas revelam que a saúde ainda não é tratada como eixo transversal da formação. A discussão existe, mas pode não atingir todos os estudantes em profundidade, dependendo de escolhas individuais e da forma como cada professor conduz os conteúdos.

Apesar dessas limitações, a presença do tema já representa um avanço em relação a outros currículos que o silenciam completamente. Ao problematizar a saúde docente em diálogo com a gestão, a subjetividade e a identidade profissional, o PPC de Nova Iguaçu abre caminho para que futuros pedagogos reconheçam a docência como prática atravessada por condições concretas de trabalho e que exige cuidado coletivo para sua sustentabilidade.

Assim, pode-se afirmar que o mérito principal do PPC é romper o silêncio sobre a saúde docente, ainda que de maneira parcial. O desafio que permanece é consolidar esse debate de forma transversal, incorporando-o a outros núcleos e reconhecendo-o como dimensão constitutiva da formação inicial. Apenas assim será possível preparar professores não apenas para ensinar, mas também para permanecer e se realizar na profissão, condição indispensável para a qualidade social da educação pública.

4.4 Convergências

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) dos cursos de Pedagogia da UFRRJ – campus Nova Iguaçu (2019), UFRRJ – campus Seropédica (2023) e UERJ/FEBF (2022) revela um conjunto significativo de convergências. Em todos os documentos, observa-se a

presença recorrente de autores consagrados no campo da educação, tais como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Maurice Tardif, Paulo Freire, Henry Giroux, Kenneth Zeichner, Ricardo Antunes e Gaudêncio Frigotto. A recorrência dessas referências evidencia não apenas a filiação teórica das instituições a uma tradição crítica da pedagogia, mas também o esforço de inscrever a formação docente em um horizonte de análise histórica, social e política da educação.

Essa aproximação indica a existência de um núcleo comum de fundamentação, que se ancora na crítica ao tecnicismo e ao pragmatismo pedagógico, destacando a necessidade de compreender a docência para além da mera transmissão de conteúdos. Nos três PPCs, a docência é concebida como prática social e política, cujos fundamentos estão intrinsecamente vinculados à compreensão do trabalho, da cultura e das contradições da sociedade capitalista contemporânea. Assim, os currículos analisados reafirmam a centralidade da formação crítica, orientada para a emancipação dos sujeitos e para a valorização da profissão docente.

Outro aspecto convergente é a preocupação com a identidade do pedagogo e com sua profissionalização. Tanto a UFRRJ quanto a UERJ/FEBF enfatizam que a docência não se restringe ao domínio de metodologias ou técnicas, mas exige a articulação entre fundamentos históricos, epistemológicos e práticos da educação. Nesse sentido, as três universidades assumem um compromisso explícito com a formação de profissionais capazes de intervir de maneira reflexiva e crítica no contexto educacional, tensionando políticas e práticas institucionais.

4.5 Diferenças de ênfase

Apesar das convergências teóricas, os PPCs analisados apresentam diferenças significativas quanto às ênfases curriculares e às estratégias de formação. No caso da UFRRJ – campus Nova Iguaçu (2019), a presença de disciplinas optativas como Psicologia e Trabalho e Política e Organização da Educação II amplia a possibilidade de abordar temas vinculados às dimensões subjetivas e sociais do trabalho docente. Essa abertura curricular confere destaque a questões como sofrimento, adoecimento e reestruturação produtiva, ainda que de maneira indireta. Assim, embora não haja uma disciplina específica sobre saúde do professor, a configuração curricular permite tensionar esse debate em áreas conexas.

No campus Seropédica da UFRRJ (2023), a organização curricular adota um perfil distinto. As disciplinas obrigatórias – Formação e Espaços de Trabalho do Pedagogo, Introdução à Pedagogia, Política e Organização da Educação e Questões Atuais em Educação

– enfatizam a profissionalização docente, a historicidade da pedagogia e a compreensão crítica das políticas educacionais. Trata-se de um currículo mais centrado na formação identitária e epistemológica do pedagogo, sem apresentar as disciplinas optativas, não deixando claro se há disciplinas diretamente voltadas à saúde ou ao trabalho docente. Nesse sentido, a Seropédica consolida uma base formativa sólida, mas tende a silenciar sobre dimensões relacionadas ao mal-estar e às condições de trabalho dos professores.

Já na UERJ/FEBF (2022), identifica-se uma centralidade explícita do eixo Trabalho e Educação, com duas disciplinas obrigatórias dedicadas ao tema. Esse desenho curricular confere maior densidade ao debate sobre a relação entre capital, trabalho e escola, evidenciando a inserção da formação docente em um contexto de crítica ao neoliberalismo e às políticas de flexibilização da educação. Embora não trate de forma direta da saúde docente, o enfoque na precarização do trabalho e na reestruturação produtiva cria um campo fértil para relacionar a formação à compreensão das condições objetivas que impactam o exercício da profissão. As convergências e diferenças identificadas não apenas revelam especificidades institucionais, mas também reforçam um padrão regional de formação docente na Baixada Fluminense. Esse padrão, ao mesmo tempo em que afirma a docência como identidade central, mantém silenciada a dimensão da saúde docente — ponto que será retomado na conclusão deste capítulo como desafio a ser enfrentado pelas políticas curriculares.

4.6 Saúde docente como ponto de tensão

A partir das convergências e diferenças identificadas, torna-se evidente que a questão da saúde docente se configura como um ponto de tensão nos três PPCs analisados. No caso da UFRRJ – campus Nova Iguaçu (2019), esse tema aparece de forma mais explícita, sobretudo nas disciplinas Gestão Educacional e Psicologia e Trabalho, que permitem discutir o sofrimento, o assédio e a subjetividade relacionados ao trabalho docente. Esse é um diferencial importante, uma vez que reconhece o impacto das condições de trabalho na constituição da identidade profissional e abre espaço para refletir sobre estratégias de enfrentamento do mal-estar na docência.

Em contraste, a UFRRJ – campus Seropédica (2023) apresenta um currículo robusto no que se refere à identidade do pedagogo e à compreensão crítica das políticas educacionais, mas mantém o silêncio em torno do adoecimento docente. Embora o tema possa ser inferido a partir de debates sobre espaços de trabalho e gestão democrática, não há uma problematização direta

das condições que levam professores ao esgotamento e ao abandono da profissão. Esse silêncio revela a permanência de um hiato entre a formação acadêmica e as demandas concretas vividas no cotidiano escolar.

Na UERJ/FEBF (2022), o tema da saúde também não aparece de modo direto, mas pode ser transversalizado a partir das disciplinas de Trabalho e Educação I e II. O estudo da precarização do trabalho, da reestruturação produtiva e das transformações nas políticas educacionais cria um horizonte para compreender a saúde docente como dimensão intrínseca à relação entre capital e educação. Assim, a saúde aparece como categoria implícita, articulada à crítica das condições objetivas de trabalho que marcam a docência no Brasil contemporâneo.

Portanto, embora as três instituições compartilhem uma base crítica comum, a inserção do tema da saúde docente ainda se apresenta de forma desigual e insuficiente. A análise sugere que há uma valorização da identidade profissional e da crítica ao neoliberalismo, mas sem uma incorporação sistemática da saúde como eixo estruturante da formação. Tal lacuna revela a necessidade de tensionar os currículos, de modo a reconhecer o professor não apenas como sujeito histórico e político, mas também como sujeito de cuidado.

A análise dos três Projetos Político-Pedagógicos – UFRRJ/Seropédica, UFRRJ/Nova Iguaçu e UERJ/FEBF – permite compor um quadro abrangente sobre a formação inicial de professores na Baixada Fluminense, revelando tanto convergências estruturais quanto singularidades institucionais. Em comum, todos os documentos expressam a tentativa de articular as normativas nacionais, especialmente a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e, mais recentemente, a BNCC e a BNC-Formação, com os projetos institucionais próprios de cada unidade. Trata-se, portanto, de currículos que, ainda que submetidos a um marco regulatório unificado, procuram ressignificá-lo a partir de suas condições históricas e territoriais.

No caso da UFRRJ/Seropédica, observou-se um PPP que destaca a historicidade da reformulação curricular, marcada por intensos debates internos e pela valorização da memória institucional. O documento evidencia o esforço coletivo de docentes e discentes na construção de um projeto que reafirma a docência como eixo estruturante, articulando ensino, pesquisa e extensão, mas que ainda se mostra tímido quanto à tematização da saúde docente.

Para a UFRRJ/Nova Iguaçu, ao enfatizar o diálogo com a BNCC e com a BNC-Formação, revela a preocupação em alinhar-se às demandas mais recentes das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que busca preservar a dimensão crítica da formação. Nesse

PPC, a tensão entre adequação normativa e compromisso com a realidade social da Baixada aparece de forma mais nítida, indicando uma disputa constante entre projetos pedagógicos de caráter crítico e orientações de viés tecnicista.

A UERJ/FEBF, por sua vez, diferencia-se por sua forte identidade territorial. O PPP não apenas reconhece, mas assume a Baixada Fluminense como espaço de formação e de resistência, inscrevendo no currículo a preocupação com a diversidade cultural, étnico-racial e social. As disciplinas analisadas mostram-se particularmente relevantes para compreender a docência a partir da relação entre trabalho e educação, oferecendo instrumentos teóricos para que futuros pedagogos interpretem criticamente a precarização e a intensificação do trabalho docente. Essa característica faz da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) um espaço privilegiado para vincular a formação inicial às condições concretas de vida e trabalho da região, ampliando o potencial transformador do curso.

Apesar das diferenças de ênfase, um ponto comum atravessa os três PPCs: a ausência de uma abordagem explícita sobre a saúde e o adoecimento docente. Essa lacuna, que se repete mesmo em documentos marcados por forte densidade crítica, como o da FEBF, indica uma tendência mais ampla da formação pedagógica no Brasil. Autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2009) já chamavam a atenção para o fato de que a identidade e os saberes docentes não se constroem apenas pela dimensão acadêmica, mas também pelo reconhecimento das condições concretas do trabalho. Ignorar os impactos do mal-estar, da intensificação e da precarização sobre a saúde do professor é, portanto, desconsiderar uma dimensão constitutiva da profissão.

Essa constatação, longe de fragilizar os projetos analisados, abre espaço para uma crítica construtiva. O que se observa é que tanto a UFRRJ quanto a UERJ, apesar de seus avanços e compromissos, ainda operam com uma concepção de formação centrada no domínio do conhecimento pedagógico e na preparação técnica, sem integrar plenamente a reflexão sobre a permanência do professor na carreira. Incorporar a saúde docente como eixo transversal ou mesmo como disciplina específica poderia representar um avanço substantivo, capaz de responder não apenas a uma demanda acadêmica, mas sobretudo a uma exigência social urgente.

Em perspectiva comparativa, pode-se afirmar que a UFRRJ/Seropédica apresenta um projeto marcado pela valorização da memória institucional e pela construção coletiva; a UFRRJ/Nova Iguaçu explicita de forma mais contundente a tensão entre normatividade e crítica; e a UERJ/FEBF inscreve em sua identidade a territorialidade da Baixada e a relação

entre trabalho e educação. Juntas, as três experiências revelam a pluralidade de caminhos da formação inicial de professores na região e a riqueza de possibilidades que emergem quando se considera a universidade como espaço de disputa e resistência.

Encerrar a análise desses três PPCs é reconhecer que, apesar de suas diferenças, todos reafirmam a centralidade da docência como identidade do pedagogo, a necessidade de articular teoria e prática e o compromisso com a transformação social. Mas é também identificar que a luta por currículos que formem professores críticos, engajados e saudáveis ainda está em aberto. Retomando Freire (1996), “não há docência sem discência”, mas tampouco há docência sem saúde, sem condições de trabalho dignas e sem reconhecimento social. Esse é o desafio que permanece e que deve orientar não apenas a análise acadêmica, mas também as próximas etapas da luta por uma formação docente mais humana, crítica e sustentável.

Desse modo, as análises realizadas não apenas evidenciam lacunas, mas também oferecem subsídios para a formulação de políticas curriculares que incorporem de forma explícita a saúde docente como eixo estruturante da formação inicial. Reconhecer a docência como prática atravessada por condições concretas de trabalho significa afirmar que a sustentabilidade da carreira e a qualidade social da educação pública dependem da criação de espaços curriculares que promovam o cuidado, a valorização e o bem-estar dos professores. A pesquisa, assim, aponta para a necessidade de tensionar os currículos, não apenas para formar profissionais críticos, mas também para assegurar que possam permanecer na profissão de maneira digna e saudável.

5. CONCLUSÕES

Esta dissertação partiu do reconhecimento de que o adoecimento docente constitui uma das expressões mais graves da crise da profissão na contemporaneidade. A questão central que orientou a investigação foi compreender em que medida a formação inicial, particularmente nos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades públicas da Baixada Fluminense, contempla ou silencia a dimensão da saúde do professor.

O percurso adotado organizou-se em três movimentos principais. No primeiro capítulo, buscou-se recuperar os fundamentos históricos e políticos da formação docente no Brasil, desde as Escolas Normais até as diretrizes mais recentes, como a LDB/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e a BNC-Formação de 2019. Essa retomada evidenciou a permanência de tensões entre a formação técnica e a formação crítica, entre a valorização da prática e a ausência de políticas efetivas para a profissão.

No segundo capítulo, discutiu-se o fenômeno do adoecimento docente, à luz de autores como Esteve, Codo, Dejours e Nóvoa, destacando a precarização, a intensificação e a complexificação do trabalho como fatores centrais para compreender o sofrimento do professor. Nesse momento, procurou-se demonstrar que o adoecimento não é um problema individual, mas estrutural, atravessado por dimensões sociais, institucionais e subjetivas.

Por fim, no terceiro capítulo, analisaram-se os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UFRRJ (Seropédica e Nova Iguaçu) e da UERJ/FEBF (Duque de Caxias), buscando identificar se e como a saúde docente aparece nos documentos curriculares. A análise revelou que, apesar do compromisso das universidades com a democratização do ensino e com a crítica social, a saúde figura de maneira indireta ou tangencial, não se constituindo como eixo estruturante da formação.

Assim, a pesquisa percorreu um caminho que permitiu articular teoria, normatividade e prática curricular, sempre guiada pela questão de como a saúde docente é tratada no processo formativo.

A retomada histórica realizada no primeiro capítulo evidenciou que a formação docente no Brasil, desde as origens das Escolas Normais até a consolidação das atuais licenciaturas, sempre esteve submetida a disputas entre projetos pedagógicos distintos. Se, por um lado, as normativas mais recentes enfatizam a articulação entre teoria e prática, por outro, não há menção sistemática à saúde docente como dimensão intrínseca da formação. A LDB/96, as Diretrizes Curriculares de 2006 e a BNC-Formação de 2019 valorizam competências, conteúdos e práticas pedagógicas, mas silenciam sobre o impacto que as condições concretas de trabalho e a sobrecarga estrutural exercem sobre a vida dos professores. Esse silêncio histórico não é neutro: ele naturaliza o sofrimento como parte da profissão.

No segundo capítulo, ao aprofundar o debate sobre o adoecimento docente, evidenciou-se que este não pode ser interpretado apenas como uma questão individual. Autores como Esteve (1999), Codo (2006) e Dejours (1992) demonstram que o sofrimento do professor resulta da precarização das condições de trabalho, da intensificação das demandas pedagógicas e da crescente responsabilização pela resolução de problemas sociais que extrapolam a sala de aula. Além disso, aspectos emocionais e relacionais, como a solidão profissional e a ausência de redes de apoio, contribuem para um cenário de desgaste físico e psicológico. A análise confirma, portanto, que o adoecimento é um fenômeno estrutural, coletivo e multifacetado, que deveria ser enfrentado desde a formação inicial.

O terceiro capítulo, ao examinar os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UFRRJ (campi Seropédica e Nova Iguaçu) e da UERJ/FEBF (Duque de Caxias), revelou a persistência desse silêncio. Ainda que os documentos expressem compromissos com a democratização do ensino superior, com a crítica social e com a formação de professores intelectuais e engajados, a saúde docente aparece de forma indireta, associada a conteúdos

ligados à didática, à gestão escolar ou às práticas inclusivas. Em nenhum dos currículos analisados a saúde se configura como um eixo estruturante ou como tema transversal claramente assumido. Tal ausência revela que, mesmo em instituições situadas em territórios marcados por desigualdades históricas e, portanto, em contextos onde o risco de adoecimento se intensifica, a formação inicial continua a tratar o tema como secundário.

A síntese dos três capítulos evidencia, portanto, uma contradição central: enquanto a literatura aponta a urgência de se enfrentar o adoecimento docente como problema social e político, os currículos mantêm a saúde como questão periférica. Esse descompasso entre teoria, política educacional e prática formativa reforça a necessidade de repensar os projetos pedagógicos das licenciaturas.

A análise realizada ao longo da pesquisa permite afirmar que a saúde docente precisa ser compreendida como eixo estruturante da formação inicial. Não se trata apenas de acrescentar disciplinas pontuais sobre bem-estar ou ergonomia, mas de assumir a saúde como dimensão transversal de todo o processo formativo. Assim como se exige que o futuro professor domine conteúdos específicos e metodologias de ensino, é imprescindível que ele também desenvolva consciência crítica sobre as condições de trabalho que podem levá-lo ao adoecimento e sobre as estratégias coletivas de resistência e cuidado.

A saúde, nesse sentido, não deve ser pensada como um aspecto secundário, mas como condição de possibilidade para ensinar e aprender. Não há educação emancipadora quando os educadores se encontram submetidos a rotinas que fragilizam sua dignidade, sua segurança emocional e sua integridade física. A formação que ignora essa realidade contribui para perpetuar um modelo de docência baseado no sacrifício individual, em vez de cultivar práticas pedagógicas sustentáveis, solidárias e coletivas.

Defender a centralidade da saúde docente na formação significa reconhecer que o professor é sujeito histórico e social, atravessado por demandas que ultrapassam a sala de aula. Significa também entender que o cuidado de si e o cuidado do outro fazem parte da prática pedagógica e não podem ser reduzidos a iniciativas individuais. Ao contrário, exigem políticas institucionais de apoio, currículos sensíveis ao tema e redes de colaboração entre universidade, escola e comunidade.

Portanto, o que se propõe é um deslocamento de perspectiva: em vez de tratar a saúde como efeito colateral das condições de trabalho, é preciso assumi-la como princípio orientador dos cursos de formação docente. Esse deslocamento abre caminho para currículos que formam

professores críticos, reflexivos e capazes de enfrentar, com consciência e solidariedade, os desafios éticos, sociais e laborais da profissão.

Investir na saúde dos professores é investir na qualidade da escola pública, na dignidade da profissão docente e na construção de uma sociedade democrática e justa. Reconhecer a saúde como eixo da formação inicial significa compreender que não há educação transformadora sem professores capazes de ensinar e aprender em condições de equilíbrio físico, psíquico e emocional.

As universidades, nesse processo, assumem papel estratégico. Cabe a elas tensionar as normativas nacionais, reinventar seus currículos e abrir espaços de acolhimento e diálogo, de modo que a formação inicial não se limite a transmitir conteúdos e metodologias, mas também prepare os futuros docentes para reivindicar o direito a ensinar sem adoecer. A responsabilidade, contudo, não é apenas das instituições de ensino superior: envolve também o poder público, os sistemas de ensino e a sociedade em geral, que precisam assumir o compromisso com políticas de valorização profissional, condições dignas de trabalho e redes de cuidado coletivo.

Esta dissertação não oferece respostas definitivas, mas busca abrir caminhos. Ao articular formação e saúde, lança luz sobre uma questão que não pode mais ser tratada como periférica. Que as reflexões aqui desenvolvidas sirvam como ponto de partida para novas pesquisas, para revisões curriculares e para práticas educativas que reconheçam, finalmente, que a vida e o bem-estar dos professores são condição para qualquer projeto de educação pública que se pretenda democrático e emancipador.

REFERÊNCIAS

- ABBA, M.; STRECK, Danilo R. Internacionalização do currículo no contexto da educação superior: desafios e possibilidades. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 5, n. 1, p. 74–89, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/riesup/article/view/75017>. Acesso em: 30 set. 2025.
- ALBUQUERQUE, Enderson A. A.; RIBEIRO, Miguel A. C. As desigualdades socioespaciais na periferia metropolitana: o exemplo do município de Nilópolis (RJ). *Periferia*, Duque de Caxias, v. 12, p. 228–255, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2025.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: entre discursos e práticas*. Petrópolis:

Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: em busca de novos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CODO, Wanderley (org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 27-34, 1997.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 36, 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao>. Acesso em: 30 set. 2025.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educação*, v. 22, n. 2, p. 25-33, 1997.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Recomendação n° 157 sobre o pessoal docente*. Genebra: OIT, 1981. Disponível em: <https://www.ilo.org>. Acesso em: 30 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Trabalho docente decente para uma educação de qualidade*. Genebra: OIT, 2019. Disponível em: <https://www.ilo.org>. Acesso em: 30 set. 2025.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULILO, André Luiz. Um capítulo da história da formação e da profissão docente no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 417-434, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fYwWhV4wQfTdp6pD9GhjZVn/>. Acesso em: 30 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Roberta Pereira de Paula; CRUZ, Giseli Barreto da. (Dis)posições para a formação docente em um curso de pedagogia: contribuições da extensão universitária. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e222, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZptWQkRg9bFRsL8XjshQh3x/>. Acesso em: 30 set. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. *Relatório global sobre educação para todos: forte fundamento – atenção e educação da primeira infância*. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 30 set. 2025.

UNESCO. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 30 set. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Duque de Caxias: FEBF/UERJ, 2022. Disponível em: <https://www.febf.uerj.br>. Acesso em: 30 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). Instituto de Educação (IE). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Seropédica: IE/UFRRJ, 2022. Disponível em: <https://portal.ufrj.br>. Acesso em: 30 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). Instituto Multidisciplinar (IM). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Nova Iguaçu: IM/UFRRJ, 2022. Disponível em: <https://portal.ufrj.br>. Acesso em: 30 set. 2025.

VILLELA, Heloísa de Oliveira. A formação de professores no Brasil: da colônia ao Estado Novo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 5-24, 2002.

VILLELA, Heloísa de Oliveira. A Escola Normal da Corte e a Escola Normal de Niterói: entre tradições, reformas e projetos. *História da Educação (Online)*, v. 16, n. 38, p. 105-129, 2012.

ZAFALÃO, João L. D. Professoras e professores: políticas públicas de trabalho e emprego no estado de São Paulo (2007–2018) e seus reflexos no adoecimento. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ZAFALÃO, João L. D. Do que adoecem os Professores e as Professoras? 1. ed. São Paulo: Usina Editorial, 2021. v. 1. 133p

ZEICHNER, Kenneth. *Formação de professores: práticas e políticas*. Lisboa: Porto Editora, 1993.