



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS — UNIMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUARDO JOAQUIM NASCIMENTO SILVA**

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS SOB INFLUÊNCIA NEOLIBERAL:  
IMPLICAÇÕES NO ADOECIMENTO DOS PROFESSORES NO DESEMPENHO DA  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÁS**

**INHUMAS-GO  
2025**

**EDUARDO JOAQUIM NASCIMENTO SILVA**

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS SOB INFLUÊNCIA NEOLIBERAL:  
IMPLICAÇÕES NO ADOECIMENTO DOS PROFESSORES NO DESEMPENHO DA  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais (UniMais), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Professor. Dr. Daniel Junior de Oliveira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Cora Coralina – UniMais**

**S586f**

SILVA, Eduardo Joaquim Nascimento.

Finalidades Educativas e Políticas Educacionais em Tempos Neoliberais: Implicações na Formação Docente e na Saúde Mental de Professores da Educação Básica em Goiás / Eduardo Joaquim Nascimento Silva. Inhumas: UniMais, 2025.

111 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais — UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dr. Daniel Junior de Oliveira”.

1. Finalidades Educativas. 2. Políticas educacionais. 3. Neoliberalismo. 4. Saúde mental do professor. I. Título.

**CDU: 37**

**EDUARDO JOAQUIM NASCIMENTO SILVA**

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS SOB INFLUÊNCIA NEOLIBERAL:  
IMPLICAÇÕES NO ADOECIMENTO DOS PROFESSORES NO DESEMPENHO DA  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÁS**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais (UniMais), como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 01 de setembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA**

Data: 07/10/2025 17:46:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professor Dr. Daniel Junior de Oliveira  
Orientador e Presidente da Banca  
Centro Universitário Mais – UniMais

Documento assinado digitalmente



**LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI**

Data: 08/10/2025 09:40:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni  
Membro Convidado Interno  
Centro Universitário Mais – UniMais

Documento assinado digitalmente



**CIRLENE PEREIRA DOS REIS ALMEIDA**

Data: 08/10/2025 07:10:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida  
Membro Convidado Externo  
Universidade Estadual de Goiás

**INHUMAS - GO  
2025**

#### Dedicatória

A meu pai, Roberto Dias da Silva (em memória), que plantou em mim a semente da curiosidade e a coragem para buscar o conhecimento e à minha mãe, Luzia Rodrigues dos Santos Silva, meu maior exemplo de força e dedicação. Esta conquista é o reflexo do amor e do sacrifício de vocês. A vocês dedico cada vitória que a vida me proporcionar. Esta jornada é nossa.

## **AGRADECIMENTOS**

“Nenhuma trajetória se cruza sozinho. A conquista que esta dissertação representa é, em sua essência, um retalho de afetos e encontros que me moldaram e me impulsionaram a ir além. A cada uma dessas pessoas, dedico minha mais profunda e sincera gratidão, ressaltando em ordem cronológica, mas não menos importante.

Inicialmente, quando o caminho ainda era incerto, encontrei a luz nos meus queridos amigos Diogo Nery Maciel e Maria Elizabeth Alves Mesquita. As palavras de incentivo e apoio inicial foram cruciais para me encorajar a continuar. Vocês foram os responsáveis por me apontar a direção e por terem me dado coragem para começar.

Ao Marcelino, por nossas conversas regadas ao aroma de um bom café, por sua escuta atenta, sua perspectiva e amizade me ajudaram a encontrar os rumos que essa dissertação tomaria.

Em cada passo dessa travessia, ao meu lado, esteve meu namorado, Ronaldo. Você foi a calma em meio às minhas tempestades de ansiedade e estresse, o abraço que me lembrava haver vida para além do texto. Sua paciência e amor foram meu porto seguro, e essa vitória tem o brilho do seu apoio incondicional.

Ao meu professor e orientador Daniel Junior, por seu rigor intelectual e por sua clareza, pela orientação diligente e precisa que, marcada pela elegância, educação e sabedoria, me guiaram com segurança pela complexidade desse universo acadêmico.

Pela parceria e suporte da minha amiga Lorena, pelo suporte assertivo em todo esse mestrado. Sua presença tornou o percurso mais leve e a pesquisa, mais rica.

Por fim, de forma mais profunda, quero agradecer ao meu alicerce, ao meu esteio e a origem de toda a minha força: meus irmãos, Roberto, Juliana e Adriana, que, ao lado de minha mãe, foram minha base sólida e sobre a qual ousei construir sonhos. O amor de vocês é a minha inspiração maior e o maior prêmio que a vida me deu.

A todos vocês que transformaram esforço em celebração o meu eterno obrigado.”

To Sir, With Love (tradução)  
Ao mestre, com carinho

Aqueles dias de garota do colegial  
De contar histórias  
E roer as unhas se foram  
Mas na minha mente  
Eu sei que sempre continuarão  
vivendo  
Mas como agradecer alguém  
Quem levou você de giz de cera a  
perfumes  
Oh, não é fácil, mas vou tentar  
Se você quisesse o céu  
Eu escreveria no céu em letras  
Que voaria a mil pés de altura  
Ao mestre, com carinho  
A hora chegou  
De fechar os livros  
Enquanto últimos longos olhares  
permanecerem  
E enquanto eu vou  
Eu sei que estou deixando meu  
melhor amigo  
Um amigo que me mostrou o certo  
e o errado  
E o fraco e o forte  
Tanto a aprender  
O que posso lhe dar em troca?  
Ooh  
Se você quisesse a lua, eu tentaria  
fazer um começo  
Mas eu prefiro que você deixe-me  
dar o meu coração  
Ao mestre, com carinho.

## RESUMO

A presente dissertação tem como tema as finalidades educativas escolares de perspectiva neoliberal e suas implicações no adoecimento de professores da educação básica, com ênfase no Estado de Goiás. A partir de uma investigação de como as finalidades educativas escolares são reinterpretadas no contexto das políticas neoliberais e de que modo essas finalidades contribuem para o adoecimento de professores da rede pública de ensino fundamental do Estado de Goiás. Especificamente, o estudo busca identificar e discutir a base conceitual de finalidades educativas escolares sob a influência neoliberal, compreender nas políticas públicas as reformas educacionais neoliberais e as implicações no currículo e práticas pedagógicas e analisar os impactos das reformas educacionais neoliberais no processo de adoecimento docente no exercício da profissão, especialmente no cenário goiano. Também se examinam, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, dissertações e teses defendidas entre 2020 e 2024 na BDTD com destaque para quais as implicações das finalidades educativas de enfoque neoliberal na saúde dos professores da educação básica em Goiás e se estas contribuem para o adoecimento docente. Em seu referencial teórico, destacam-se autores como Libâneo (2023), (Lenoir (2013), Oliveira e Borges (2023), Gentili (1994), Gatti (2013), Tostes (2018), Nascimento e Seixas (2020). Baseada em uma metodologia qualitativa e bibliográfica, com ênfase em documentos oficiais como BNCC/2018, LDB/1996, Resolução 2/2019 BNC formação, dentre outros. Literatura científica recente e marcos teóricos críticos. A pesquisa evidencia a fragilização do trabalho docente intensificada por um modelo educacional gerencialista, tecnicista e competitivo, que desvaloriza a autonomia profissional e precariza as condições de trabalho dos educadores. Verificou-se que tais elementos não apenas contribuem para o adoecimento mental dos professores da educação básica em Goiás, mas também revelam uma lógica de responsabilização individual e silenciamento institucional do sofrimento docente. Os dados analisados apontam para o crescimento dos afastamentos por transtornos mentais, reforçando a urgência de repensar as finalidades educativas impostas pela racionalidade neoliberal. As conclusões indicam que o esvaziamento das dimensões humanistas e emancipadoras da educação impacta diretamente a saúde mental dos docentes, sendo imprescindível a formulação de políticas públicas integradas que considerem a saúde do professor como elemento central para a qualidade do ensino. Além disso, o trabalho reforça a necessidade de resgatar a centralidade da educação pública e democrática como dimensões indissociáveis de uma formação crítica e integral, reconhecendo o professor como sujeito político essencial à transformação social.

**Palavras-chave:** Educação; Finalidades Educativas; Neoliberalismo; Adoecimento Docente.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the educational purposes of schooling from a neoliberal perspective and their implications for the mental illness of basic education teachers, with a specific focus on the state of Goiás. It investigates how school educational purposes are reinterpreted within the context of neoliberal policies and how these purposes contribute to the mental health deterioration of teachers working in the public elementary education system in Goiás. Specifically, the study aims to identify and discuss the conceptual foundations of educational purposes under neoliberal influence, understand how neoliberal educational reforms within public policies affect curricula and pedagogical practices, and analyze the impacts of these reforms on the process of teacher illness, particularly in the local context of Goiás. A bibliographic review and documentary analysis were conducted, including dissertations and theses defended between 2020 and 2024 from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), highlighting the implications of neoliberal educational purposes on the health of basic education teachers in Goiás and their contribution to teacher illness. The theoretical framework includes authors such as Libâneo (2023), Lenoir (2013), Oliveira and Borges (2023), Gentili (1994), Gatti (2013), Tostes (2018), and Nascimento and Seixas (2020). The research adopts a qualitative and bibliographic methodology, with emphasis on official documents such as the BNCC (2018), LDB (1996), and Resolution CNE/CP No. 2/2019, among others, in addition to recent academic literature and critical theoretical frameworks. The study reveals that teaching work has been increasingly weakened by a managerial, technicist, and competitive educational model, which undermines professional autonomy and deteriorates educators' working conditions. It was found that such elements not only contribute to the mental illness of basic education teachers in Goiás but also expose a logic of individual accountability and institutional silencing of teacher suffering. The data analyzed indicate a rise in medical leaves due to mental health disorders, reinforcing the urgent need to rethink educational purposes imposed by neoliberal rationality. The conclusions highlight that the erosion of the humanistic and emancipatory dimensions of education directly affects teachers' mental health. Therefore, it is essential to formulate integrated public policies that consider teachers' mental well-being as a central component of educational quality. Moreover, the study emphasizes the need to restore the centrality of public and democratic education as inseparable dimensions of a critical and holistic formation, recognizing teachers as political agents essential to social transformation.

**Keywords:** Education; Educational Purposes; Neoliberalism; Teacher Illness

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Núcleos Estruturantes do Sofrimento Docente na Perspectiva de Tostes et al (2018).....	73
Quadro 2: Afastamento de Servidores da Educação (2015-2023).....	84
Quadro 3: Licenças Médicas por Transtornos Mentais e Comportamentais (CID-F).....	85

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	23
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL E FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES.....	23
1.1 - FINALIDADES EDUCATIVAS: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES.....	26
1.2 - GÊNESE DAS FINALIDADES EDUCATIVAS, DISPUTAS E TENDÊNCIAS GLOBAIS: UM OLHAR PARA O CONTEXTO BRASILEIRO.....	34
1.3 - AS FINALIDADES EDUCATIVAS E SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL.....	42
CAPÍTULO II.....	49
REFORMAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	49
2.1 - AS DOCTRINAS ECONÔMICAS NEOLIBERAIS: HISTÓRIA E CONTEXTO .....	49
2.2 - A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO, NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO.....	55
CAPÍTULO III.....	60
ADOECIMENTO DOCENTE EM GOIÁS: CONCEPÇÕES, PRODUÇÕES ACADÊMICAS RECENTES E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	60
3.1 - CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO ADOECIMENTO DOCENTE.....	63
3.2 - SAÚDE MENTAL E ADOECIMENTO DOCENTE EM GOIÁS: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS.....	73
3.3 - POLÍTICAS PÚBLICAS E ADOECIMENTO DOCENTE: UM PANORAMA NACIONAL E GOIANO.....	88
3.4 - ADOECIMENTO DOCENTE EM GOIÁS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105

## INTRODUÇÃO

O avanço do neoliberalismo, enquanto projeto político, econômico e ideológico de maneira global, influencia diretamente as concepções de escola, currículo, formação docente e, sobretudo, as finalidades atribuídas à educação escolar. As últimas décadas da educação brasileira vêm enfrentando transformações estruturais, marcadas pela presença cada vez mais intensa de diretrizes internacionais e políticas públicas orientadas por uma racionalidade de mercado, impactando na saúde docente.

Assim sendo, para a compreensão do contexto do papel social da educação e os projetos de sociedade em disputa, a discussão sobre as finalidades educativas da escola e as políticas educacionais é temática central. Existe um antagonismo dentro do cenário educacional, marcado por um entendimento histórico da instituição escolar como promotora da formação integral do ser humano e do exercício pleno da cidadania, que se depara com uma crescente redução dessas finalidades à lógica da produtividade, do desempenho e da empregabilidade que se intensifica em contextos marcados por reformas educacionais neoliberais, formatando o sentido e o fazer docente a partir de exigências externas e tecnocráticas.

Diante deste cenário, surgem processos de desgaste emocional e sofrimento psíquico entre professores que passam sua vida laboral demarcada por cobrança de resultados, metas e avaliações padronizadas, diante do enfrentamento de contextos escolares desafiadores, precarização profissional e ausência de políticas efetivas de cuidado e valorização. O adoecimento docente não é um fenômeno isolado ou individual, mas trata-se de um reflexo das condições sociopolíticas e organizacionais que estruturam o trabalho na escola pública contemporânea.

O cenário educacional goiano insere-se nessa dinâmica, evidenciando tensões entre as finalidades educativas instituídas e as reais condições de trabalho enfrentadas por professores da rede pública. Em Goiás, além da insuficiência de políticas de valorização e promoção da saúde docente, observa-se uma crescente pressão por resultados e metas, intensificada por reformas que alinham o sistema estadual de ensino às diretrizes internacionais. O impacto subjetivo dessas medidas tem se refletido em índices elevados de afastamentos por motivos de saúde mental, revelando a urgência de se compreender o adoecimento como um fenômeno estrutural e não meramente individual.

A motivação para a realização deste estudo nasce do entrelaçamento entre vivências pessoais, profissionais e interesses acadêmicos. Como sujeito que se formou integralmente na escola pública e hoje atua como docente nas redes públicas de ensino, vivenciei de forma direta os efeitos da intensificação do trabalho, da precarização das condições laborais e da ausência de políticas institucionais efetivas de cuidado com a saúde mental do professor.

Ainda na adolescência, percebi com estranhamento e inquietação a ausência constante de professores em sala de aula por motivos de saúde. Posteriormente, já como estagiário e, mais tarde, como professor, esses episódios deixaram de ser esporádicos para se tornar parte da rotina escolar. Lecionando em diferentes turnos, em escolas públicas e privadas, convivi com colegas adoecidos, afastados ou que sequer conseguiam acompanhamento médico adequado. Essa vivência pessoal foi se tornando objeto de reflexão e análise acadêmica à medida que se tornava evidente que o sofrimento docente não era uma exceção, mas uma regra silenciosa e invisibilizada.

Ao longo da trajetória profissional, foi possível observar que a sobrecarga de trabalho, aliada a baixos salários e à falta de suporte institucional, contribui para o desenvolvimento de sintomas como ansiedade, estresse crônico e exaustão. Casos de afastamentos prolongados, uso contínuo de psicotrópicos e falecimentos prematuros de professores conhecidos reforçaram a percepção de que o adoecimento docente exige investigação urgente. Essa realidade, ainda que vivida no plano individual, reflete um problema coletivo de grande magnitude.

Portanto, esta pesquisa nasce da necessidade de compreender, discutir e denunciar esse processo de sofrimento não apenas individual, mas expressão de um projeto educacional que esvazia o sentido do trabalho do docente e afeta drasticamente a saúde mental daqueles que resistem exercendo a profissão. Ela não apenas parte de uma análise técnica e distanciada, mas de um envolvimento pessoal e ético com meus pares, de uma convicção política de que a saúde mental dos professores precisa ser tratada como uma prioridade no debate educacional.

Assumir essa posição implica reconhecer o meu lugar de fala como aluno da rede pública, professor da rede pública e hoje pesquisador integrante da categoria investigada, e, por isso mesmo, com responsabilidade redobrada na escuta, na análise e na devolutiva do conhecimento produzido.

Investigando as finalidades educativas escolares no contexto neoliberal e

suas repercussões sobre a formação e o bem-estar docente, busco contribuir com a produção de conhecimento que possa oferecer caminhos mais humanos, críticos e justos para a educação pública brasileira.

Diante dessa problemática, esta dissertação tem como objetivo geral identificar quais as implicações das finalidades educativas de enfoque neoliberal na saúde mental dos professores da educação básica em Goiás e se essas contribuem para o adoecimento docente.

A partir dessa proposta, busca-se compreender como as políticas educacionais, influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), moldam práticas pedagógicas, currículos e relações de trabalho que afetam diretamente a saúde mental docente.

Em relação à motivação científica, este estudo destaca-se pela necessidade de compreender como as finalidades educativas são definidas e disputadas no contexto atual, analisando criticamente a influência das políticas educacionais sobre o cotidiano escolar. Busca-se evidenciar o sofrimento docente como um problema coletivo e estrutural, que exige respostas institucionais para além de abordagens individualizantes ou medicalizantes. A proposta contribui para a produção acadêmica voltada à análise das relações entre trabalho docente, subjetividade e políticas públicas. A dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica. A perspectiva qualitativa, conforme Brito, Oliveira e Silva (2021), permite compreender fenômenos sociais a partir das crenças, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos. No campo educacional, essa abordagem considera a complexidade das práticas sociais e suas determinações históricas, políticas e culturais. No presente estudo, essa perspectiva possibilita analisar como os professores vivenciam as finalidades educativas formuladas sob a lógica neoliberal e como essas experiências se relacionam ao processo de adoecimento docente. O adoecimento, portanto, é compreendido não apenas como uma questão clínica, mas como reflexo das condições institucionais e políticas que estruturam o trabalho na escola pública.

A pesquisa de revisão bibliográfica constitui-se como um dos pilares da investigação qualitativa, pois possibilita ao pesquisador o contato com contribuições

já consolidadas na literatura acadêmica, não se tratando de uma mera repetição de saberes, mas de uma estratégia crítica que proporciona a problematização e a construção de novas perspectivas a partir do diálogo com autores e teorias diversas, estruturada a partir da análise crítica de documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a formação de professores.

Também foram considerados relatórios institucionais, artigos científicos e produções acadêmicas, como dissertações e teses defendidas entre os anos de 2020 e 2024, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores relacionados ao adoecimento docente, saúde mental e formação de professores e trabalhos que abordassem o contexto goiano ou trouxessem reflexões relevantes para a realidade local. A análise dos trabalhos buscou identificar tendências, lacunas e contribuições para o debate sobre o tema.

Essa revisão de literatura não se restringe a uma mera sistematização de fontes, mas busca mapear concepções, tendências e lacunas sobre finalidades educativas e adoecimento docente, permitindo cotejar os referenciais teóricos com a realidade vivida pelos professores da rede pública em Goiás. Assim, a revisão cumpre papel fundamental no embasamento do estudo, pois fornece uma base teórica sólida para interpretar criticamente como as políticas educacionais e as condições de trabalho se relacionam ao sofrimento mental dos docentes.

A revisão bibliográfica é considerada essencial para a definição do problema, delimitação dos objetivos, fundamentação teórica e construção da análise final. Utiliza fontes primárias, secundárias e terciárias, e exige do pesquisador uma postura criteriosa diante da veracidade e relevância dos dados consultados.

Como apontam Lakatos e Marconi (2003), essa metodologia propicia o exame de temas sob outras óticas e enfoques, fomentando descobertas significativas a partir de conhecimentos já sistematizados. No presente estudo, essa perspectiva metodológica mostra-se essencial, porque permite articular as finalidades educativas, as políticas neoliberais e os processos de adoecimento docente, evidenciando como tais dimensões se inter-relacionam. Ao privilegiar uma análise crítica da literatura e dos documentos oficiais, a pesquisa consegue identificar padrões, contradições e lacunas que ajudam a compreender os fatores estruturais e políticos que contribuem para o sofrimento mental dos professores da rede pública.

Dessa forma, a metodologia escolhida não apenas sustenta o amadurecimento científico e a relevância social do trabalho, mas também possibilita evidenciar como o modelo educacional vigente impacta a saúde docente, fornecendo elementos teóricos para propor alternativas de enfrentamento.

A investigação também se apoia em marcos teóricos da educação, da sociologia e da psicologia do trabalho, estabelecendo interlocuções com autores como Lenoir (2013), Oliveira e Borges (2023), Gentili (1994), Gatti (2013), Tostes (2018), Nascimento e Seixas (2020), dentre outros.

Inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura nacional sobre finalidades educativas, neoliberalismo, formação docente e saúde mental. Em seguida, procedeu-se à análise de documentos oficiais, legislações e políticas públicas do Estado de Goiás, não deixando de ressaltar algumas informações referentes ao município de Goiânia, com especial atenção às iniciativas voltadas à promoção da saúde docente.

Ao longo da dissertação, busca-se articular uma análise das finalidades educativas e suas implicações para a saúde dos professores, reconhecendo a centralidade do trabalho docente na construção de uma educação democrática e emancipadora. A análise evidencia a necessidade de políticas públicas integradas, que valorizem o professor e promovam condições adequadas para o exercício da docência.

O primeiro capítulo, intitulado *“Políticas públicas educacionais brasileiras no contexto neoliberal e finalidades educativas escolares”*, discute as definições de finalidade educativa e suas dimensões epistemológicas, éticas e políticas, abordando as disputas ideológicas desde sua origem internacional até sua consolidação no Brasil. Analisa como o neoliberalismo tem reconfigurado tais finalidades, revelando contradições entre o discurso de qualidade educacional e a realidade de exclusão e desigualdade, com foco no contexto nacional e goiano.

O segundo capítulo, *“Reformas educacionais, currículo e as práticas pedagógicas no contexto neoliberal”*, aprofunda os impactos da lógica neoliberal na formação docente, no currículo e nas práticas pedagógicas. Aborda ainda o avanço do adoecimento emocional de professores, destacando fatores como intensificação do trabalho, precarização e falta de suporte institucional, com base em estudos recentes e referenciais teóricos, reforçando a importância de políticas de valorização e cuidado docente.

O terceiro capítulo, *“Adoecimento docente em perspectiva: concepções, produções acadêmicas recentes e políticas públicas no Estado de Goiás”*, revisita a literatura sobre o sofrimento psíquico dos professores, identificando causas, consequências e características do adoecimento. Analisa criticamente as políticas públicas goianas voltadas à saúde docente, seus avanços, limites e desafios para sua efetivação.

A presente dissertação pretende contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas educacionais mais justas e sensíveis às demandas dos professores, que possam priorizar o bem-estar docente, promovam a valorização profissional e resgatem finalidades educativas comprometidas com a formação crítica, emancipatória e humanizadora.

Ao refletir sobre os impactos do neoliberalismo na educação e no trabalho docente, esta pesquisa tem como tema central a relação entre as finalidades educativas escolares e o adoecimento mental dos professores da educação básica, com foco na rede pública do Estado de Goiás.

A questão que orienta a investigação pode ser sintetizada da seguinte forma: de que maneira as finalidades educativas formuladas sob a lógica neoliberal influenciam as condições de trabalho e contribuem para o adoecimento emocional dos docentes, e como as políticas públicas respondem a esse fenômeno?

Para responder a essa problemática, o estudo tem como objetivo geral analisar como os professores vivenciam as finalidades educativas formuladas sob a lógica neoliberal e como essas experiências se relacionam ao processo de adoecimento docente, apontar as principais causas de sofrimento docente entre professores do ensino fundamental e avaliar as políticas de enfrentamento voltadas à reorganização e promoção da saúde docente, propondo alternativas de políticas públicas.

Os objetivos específicos desdobram-se em três direções: compreender conceitualmente as finalidades educativas escolares no contexto político neoliberal; examinar criticamente as influências neoliberais na formação de professores da educação básica; e visitar produções recentes, dos últimos cinco anos, incluindo dissertações e teses defendidas na BDTD, bem como as políticas públicas do Estado de Goiás sobre o tema.

Esses objetivos articulam-se aos três capítulos que compõem a dissertação, contribuindo para sustentar uma análise crítica das finalidades educativas, das

políticas neoliberais e do adoecimento docente. Assim, evidencia-se a relevância de compreender os professores como sujeitos centrais do processo educativo, cujas condições de trabalho e saúde são fundamentais para a efetivação do direito à educação de qualidade.

## **CAPÍTULO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL E FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES**

Este capítulo busca compreender o conceito de neoliberalismo, as influências que possui na educação e, conseqüentemente nas reformas educacionais, as bases conceituais de finalidades educativas escolares e como essas sofrem as influências do neoliberalismo evidenciando as contradições entre o discurso oficial de qualidade educacional e a realidade de um sistema cada vez mais excludente.

A partir de então, buscou-se identificar a educação como importante mecanismo social para o desenvolvimento de uma nação pautada em princípios democráticos, que proporciona uma condição de liberdade e de resistência, pautada em valores e princípios que sustentam uma democracia.

De forma cada vez mais frequente, as finalidades da educação têm sido objeto de disputa em diferentes contextos históricos e projetos políticos, sociais e pedagógicos, quer seja no âmbito internacional quanto nacional por serem poderosos indicadores para compreender as práticas de ensino e identificar as orientações explícitas e implícitas dos sistemas escolares.

Abordar as finalidades educativas é primordial para o sistema escolar, visto que determinam orientações básicas para as políticas educacionais, contribuindo para a criação de currículos e sua instrumentalização nas salas de aula.

Geralmente, as finalidades educativas são descritas em preâmbulos e projetos normativos, seja de forma explícita ou implícita, requerendo neste caso que o pesquisador possa captar sua real intenção, sendo comum encontrar no decorrer do projeto um conteúdo que destoa de seus enunciados preliminares e operacionalizações que definem suas finalidades reais.

A educação escolar, enquanto instituição social, reflete e reproduz os projetos políticos e econômicos hegemônicos em cada época histórica. No contexto atual, marcado pela ascensão global do neoliberalismo, as finalidades educativas têm sido

reconfiguradas sob a lógica de mercado, deslocando-se de objetivos humanistas e emancipatórios para priorizar a eficiência, a competitividade e a formação de capital humano (Oliveira; Borges, 2023).

O neoliberalismo, como projeto político-econômico, não se restringe à esfera do mercado: ele redefine o papel do Estado, transformando direitos sociais em serviços passíveis de privatização. Na educação, essa dinâmica se manifesta na mercantilização do ensino, na padronização curricular e na precarização do trabalho docente. Oliveira e Borges (2023) e Libâneo e Freitas (2018) destacam que, sob essa lógica, a escola deixa de ser um espaço de formação crítica para tornar-se um apêndice das demandas empresariais.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, organizações internacionais – FMI (Fundo Monetário Internacional), OCDE, UNESCO, dentre outros –, têm ocupado um cenário cada vez mais notório nas áreas econômicas, políticas e culturais do mundo. Essas organizações de alto nível, fundações e organizações filantrópicas possuem um alcance global, assim como empresas privadas que possuem filiais por todo o mundo e fácil entrada em governos nacionais (Libâneo *et al*, 2019).

Tais organizações ultrapassaram a coordenação econômica e passaram a priorizar a educação como fator importante de desenvolvimento econômico. Nota-se um modelo de mercado na educação, diante da implantação do liberalismo, que usa como simbologia a empresa e seus métodos de gestão. Ao tratar a educação sob a ótica de mercado, organismos internacionais e políticas neoliberais passaram a utilizar a metáfora da escola como uma empresa, transferindo para o espaço escolar os princípios da gestão empresarial, tais como eficiência, produtividade, metas e resultados.

Essa lógica reduz a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos e padronizados, como índices de aprovação, desempenho em avaliações externas e cumprimento de metas de rendimento escolar. Contudo, a escola não é uma empresa, pois seu objetivo não é a produção de bens de consumo ou a maximização de lucros, mas sim a formação integral do sujeito e a promoção do direito à educação.

Como destaca Gentili (1994), a educação, quando reduzida a um modelo empresarial, perde sua dimensão humanizadora e democrática, passando a ser guiada por critérios de competitividade e racionalidade econômica que não correspondem à sua função social e cultural. A realidade demonstra que o avanço

das desigualdades ainda revela fragilidades em seu enfrentamento discursivo. O chamado 'novo espírito do capitalismo' incorpora valores ligados à realização pessoal e ao individualismo, especialmente difundidos entre as classes médias. Esse movimento, ao enfatizar o êxito individual em detrimento da coletividade, acaba por legitimar e naturalizar o crescimento das desigualdades sociais, reforçando uma dinâmica de fragmentação e enfraquecimento da solidariedade social.

Embora a finalidade da escola seja entendida como solução dos males da sociedade, nos tempos atuais, a escola tem sido concebida em duas velocidades: para os pobres, um centro de acolhimento social e, para os ricos, um centro de aprendizagem e novas tecnologias para a formação humana (Libâneo, 2016).

Ainda que as finalidades educativas se tornem prioridade, é indispensável reconhecer um notório dissenso no meio político, acadêmico e econômico acerca de sua definição e alcance. Entre as finalidades mais recorrentes destacam-se a formação integral do estudante, o desenvolvimento da cidadania crítica, a preparação para o trabalho e a inserção social, além da valorização da cultura e da ciência. No entanto, tais finalidades, ao serem atravessadas por interesses políticos e econômicos, assumem diferentes interpretações, as quais serão discutidas ao longo deste capítulo.

Esses embates são importantes para identificar as orientações explícitas e implícitas estabelecidas no contexto escolar e em seus currículos bem como para auxiliar os professores na conscientização dessas repercussões em seu trabalho. Desse modo, por meio de contextos historicamente, social e culturalmente estabelecidos, analisar as finalidades educativas requer introduzi-las em ambientes distintos que refletem o sistema educacional de cada país e o meio de atuação dos professores envolvidos na investigação.

O controle do sistema escolar não advém somente de organismos oficiais, mas também de agentes políticos, da grande imprensa, do empresariado, de movimentos sociais e religiosos, levantando diferentes concepções a respeito das finalidades educativas e suas repercussões no funcionamento das unidades escolares (Lessard, 2021).

Fundamentos que deveriam aparecer antes de qualquer mudança de orientação nas bases da educação, muitas vezes, são formulados no fim de um processo, para fins de reformas curriculares submetidas a ordens econômicas, mercadológicas, políticas, burocráticas ou ainda padrões que foram determinados

que não se embasam em nenhuma teoria, a não ser o seu próprio nome.

Em estudos de Libâneo (2016), Lessard (2021), Lenoir (2013), Oliveira e Borges (2023), Hypolito (2019), constatou-se que os professores são o fator crucial e os principais intermediários para implementar mudanças curriculares, o que torna de extrema importância o conhecimento e a discussão sobre as finalidades educativas, fundamentais para implementar mudanças sociais.

### 1.1 - FINALIDADES EDUCATIVAS: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES

Compreender as funções sociais de um sistema de ensino exige reconhecer os papéis que lhe são atribuídos historicamente. As finalidades da educação não se apresentam de forma neutra ou estática, mas são constantemente definidas e ressignificadas conforme o contexto político, social e econômico em que se inserem. Assim, cada período histórico ou governo imprime à educação determinados objetivos, refletindo disputas ideológicas e interesses específicos (Lenoir, 2013).

O conceito da finalidade educativa envolve diferentes dimensões e agrega diversos atributos, sendo essencialmente questionado diante de tantas interpretações e controvérsias. Em meio às questões polêmicas, há conceitos fundamentais contestados por sua essência e que causam debates intermináveis quanto a seus atributos ou significados.

Para a compreensão do referido conceito, é necessário entender o que significa finalidade no contexto educacional. A finalidade pode indicar a orientação geral de um princípio, de concepções, valores e recursos a serem adotados, diferenciando-se de uma meta que seria um estado a ser alcançado ao final de um processo. A finalidade é mais genérica, abstrata, adotando um direcionamento além de somente um resultado (Legendre, 1993).

No que se refere às finalidades educativas escolares, assumem distintas concepções epistemológicas, políticas e éticas, evidenciando-se como campo de disputa entre diferentes projetos societários. A escola não ocupa papel de neutralidade, mas atua como lócus de reprodução ou de transformação social, dependendo do projeto político-pedagógico que orienta suas práticas (Oliveira; Borges, 2023).

Freitas e Libâneo (2018) apresentam definições essenciais sobre as finalidades educativas, conceituando-as como orientações gerais fornecidas para os sistemas educacionais, podendo ser explícitas ou implícitas, que manifestam valores e significados a respeito do sentido da instituição de ensino. A mera existência de tais finalidades não se trata de uma garantia de que elas sejam de fato implementadas, mas por meio delas é possível compreender o sistema escolar e sua repercussão nas unidades escolares e em sala de aula.

Do ponto de vista político, as finalidades educativas são determinadas por interesses sociais e econômicos que orientam as políticas educacionais e refletem as tensões entre diferentes projetos sociais (Libâneo et al., 2019)

Nesse sentido, acaba por promover repartição social de funções, ressaltando e reafirmando as desigualdades sociais e afastando a igualdade de oportunidades, visto que a educação escolar tem apresentado uma estrutura dualista, em que restringem o conhecimento a crianças e jovens socialmente privilegiados e, de modo inverso, proporcionada enquadramento e domesticação de crianças e jovens das classes menos favorecidas (Freitas; Libâneo, 2018).

Dessa forma, cabe compreender que o cerne da finalidade não se embasa na realidade social ou em um contexto histórico-teleológico, mas nas ficções reais, finalidades socioeducativas e formas de atualização de tais sistemas (Lenoir, 2013).

As finalidades educativas são resultado do contexto social, cultural e político, vinculadas a relações de poder entre organizações sociais que competem por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não possuindo caráter de neutralidade, uma vez que são diretamente influenciadas por um contexto específico que refletem nas expectativas, valores sobre objetivos, política e estrutura curricular.

A análise das FEE permite entender uma realidade social, o sentido atribuído ao processo educativo e as orientações fornecidas pela sociedade ou, de forma mais concisa: de quem exerce controle sobre ela. As finalidades selecionam valores que fundamentam a organização do sistema educativo (Hypolito, 2019).

No contexto neoliberal, Freitas e Libâneo (2023) destacam a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que orientam políticas educacionais para atender a lógicas de produtividade e competitividade, reduzindo a escola a um espaço de adaptação ao mercado. Essas escolhas revelam como o Estado e grupos dominantes utilizam a educação como mecanismo de controle e manutenção de hierarquias sociais.

Esses mesmos autores argumentam haver uma oposição entre uma perspectiva de educação pública como direito social e outra que a trata como mercadoria. Essa disputa reflete-se na formulação de políticas que alinham a formação de professores a um modelo tecnicista, priorizando habilidades instrumentais em detrimento da formação reflexiva e crítica.

Henry Giroux (1988) afirma que o modelo tecnicista de educação reduz o ensino à mera transmissão de habilidades funcionais ao mercado, esvaziando a escola de seu potencial emancipador. A pedagogia crítica de Giroux propõe a escola como espaço de diálogo e resistência, onde o currículo deve ser repensado para desenvolver a consciência crítica dos estudantes.

Essa perspectiva confronta diretamente a concepção neoliberal de educação voltada à formação de “capital humano”, proposta por Gary Becker (1993), que entende a educação como um investimento econômico individual. Nesse modelo, a escola tem como finalidade preparar indivíduos para maximizar sua produtividade no mercado, subordinando a formação cidadã às demandas do capital.

Em contraposição, Pierre Bourdieu (2007) problematiza a noção de capital humano ao introduzir o conceito de capital cultural, destacando que a escola, longe de ser um espaço neutro de promoção da igualdade, tende a reproduzir as desigualdades sociais. Para o autor, a educação desempenha papel central na legitimação das hierarquias sociais, pois privilegia os estudantes que já possuem familiaridade com os códigos culturais dominantes.

Para o neoliberalismo, equidade e justiça são meras questões econômicas que repercutem no papel da escola e na competição internacional do desempenho dos sistemas educacionais nacionais. Logo, reformas curriculares deixam de se preocupar com o conteúdo de formação do indivíduo, mas com a possibilidade de construir uma identidade cosmopolita adaptado a ter flexibilidade e disposição para solucionar problemas (Freitas e Libâneo, 2018).

Do ponto de vista ético, as finalidades educativas escolares devem ser analisadas sob a ótica da justiça social, onde envolve a promoção de valores e princípios que orientam a convivência e a construção da sociedade. Nancy Fraser (2002) argumenta que a justiça não se resume à redistribuição econômica, mas também exige o reconhecimento das identidades culturais marginalizadas e a garantia de participação política equitativa.

Freitas e Libâneo (2018) defendem uma educação comprometida com a

justiça social, a autonomia e o desenvolvimento humano integral, contrastando com modelos que privilegiam a eficiência técnica em detrimento da reflexão crítica. Oliveira e Borges (2024) critica a ética subjacente às reformas da ditadura, que priorizavam a conformidade em vez da emancipação, negando o direito à diversidade de pensamento. A ética educativa, portanto, implica escolher entre formar sujeitos adaptados ao status quo ou capazes de transformar realidades injustas.

No contexto educacional, isso implica pensar a escola como espaço de inclusão e diversidade, onde as políticas curriculares devem contemplar as múltiplas vozes sociais. No entanto, a imposição de padrões globais, tende a homogeneizar os saberes e desconsiderar as especificidades locais, aprofundando as desigualdades educacionais (Hypolito, 2019).

Esse mesmo autor destaca que a globalização da educação impõe uma agenda de formação docente baseada em um modelo gerencialista, que enfatiza a responsabilização individual e a eficiência econômica. Esse modelo muitas vezes ignora a necessidade de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social, perpetuando desigualdades estruturais.

Oliveira e Borges (2023) ressaltam que a escola se torna o principal lócus de implementação das políticas educacionais, sendo responsável por concretizar as diretrizes impostas pelo Estado. No entanto, essa concretização ocorre em um cenário de constantes disputas ideológicas, em que diferentes concepções pedagógicas entram em conflito. A pedagogia das competências, por exemplo, reduz o papel da educação à formação de capital humano, enquanto perspectivas críticas defendem a formação integral do sujeito.

As finalidades educativas, ao se articularem ao currículo escolar, revelam o embate entre diferentes projetos de formação humana. De um lado, a lógica neoliberal prioriza a formação de capital humano, buscando a eficiência e a empregabilidade dos indivíduos. Por outro lado, a concepção marxista de formação omnilateral defende uma educação que desenvolva integralmente o ser humano em suas dimensões intelectual, física, estética e ética (Oliveira; Borges, 2023 e Libâneo *et al.*, 2019).

Há movimentos que reivindicam uma formação baseada na práxis e na construção coletiva do conhecimento, reforçando a necessidade de resistência às imposições do mercado sobre a educação. Moreira (2001) defende que o currículo

deve ser entendido como construção cultural, envolvendo debates sobre poder e identidade. Os motivos para que os programas de ensino possam ser revistos são sempre de natureza sociológica, sendo necessário adaptá-los às condições e às novas necessidades, sendo raro que os programas possam ser revistos por motivos pedagógicos.

A crescente influência do neoliberalismo traz impactos na formação docente e tem levado à desvalorização da autonomia do professor, subordinando-o a avaliações padronizadas e a um currículo prescritivo (Freitas e Libâneo, 2023).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, ao adotar um modelo baseado em competências técnicas, reforça a perspectiva neoliberal ao alinhar a formação docente às exigências do mercado (Libâneo *et al.*, 2023).

Libâneo, Santos e Marques (2023) apontam que a resolução ignora a necessidade de reflexão sobre a função social da escola, reduzindo o professor a um executor de protocolos. Estudos realizados por Aleluia (2022), a respeito das concepções de professores sobre finalidades educativas no século XXI, mostraram que os professores se sentem pressionados para "cumprir conteúdo" em detrimento de projetos interdisciplinares, os docentes ressaltam a falta de tempo para formação continuada crítica e o conflito entre desejo de promover cidadania e exigências burocráticas.

A pedagogia crítica de Giroux (1988) propõe que a formação docente deve ir além da técnica, fomentando o desenvolvimento de educadores críticos capazes de intervir na realidade social e, ainda, que a formação docente deve articular teoria e prática, considerando a complexidade das demandas educacionais contemporâneas e buscando construir um projeto educativo comprometido com a transformação social. Essa concepção ressoa na defesa de uma educação democrática e emancipadora, alinhada aos princípios de justiça social, propostos por Fraser (2002).

As finalidades educativas são palco de embates entre visões antagônicas, como observa Lenoir (2013). De um lado, pedagogias conservadoras, buscam reproduzir valores tradicionais e manter ordens estabelecidas; de outro, perspectivas progressistas, como as defendidas por Libâneo *et al.* (2023), articulam educação e transformação social.

Oliveira e Borges (2023) reforça que esses conflitos se materializam em currículos que oscilam entre a padronização de competências mensuráveis, influenciada por avaliações externas, e propostas que integram saberes locais e críticos, como as experiências de educação popular.

Em resposta às finalidades impostas por regimes autoritários ou neoliberais, surgem práticas educativas contra-hegemônicas. Libâneo *et al* (2023) ressalta a importância de currículos que articulem conhecimentos científicos e realidades socioculturais, promovendo desenvolvimento intelectual e cidadania ativa. Oliveira e Borges (2023) mencionam movimentos como a educação popular pré-ditadura, que buscavam formar sujeitos críticos, em oposição à formação tecnicista. Essas alternativas reafirmam a educação como direito social e espaço de resistência, articulando ética, política e epistemologia em projetos pedagógicos emancipatórios.

Lenoir (2013) destaca que as finalidades educativas são conceitos essencialmente contestados, pois estão profundamente imersos em disputas ideológicas, políticas e econômicas. Aponta que a educação tem sido instrumentalizada para atender demandas econômicas globais, frequentemente mascaradas por discursos de democratização e inclusão social.

No entanto, ele argumenta que essas finalidades raramente emergem de debates pedagógicos genuínos, sendo, em sua maioria, impostas por agendas econômicas e políticas. A imposição de reformas curriculares que priorizam a eficiência e a produtividade, frequentemente promovidas por organismos multilaterais, transforma a escola em uma ferramenta para a reprodução das estruturas de poder vigentes, em vez de um espaço para a emancipação dos sujeitos (Lenoir, 2013).

Freitas e Libâneo, em estudo realizado no Estado de Goiás, denominado: *Concepções Sobre Finalidades Educativas Escolares de Agentes Educativos*, um estudo no Estado de Goiás (2023), com intuito de investigar as concepções e ideias de finalidades para diferentes agentes educativos, envolvidos de forma direta ou indireta com a escola, realizaram uma atividade de grupo entre os anos de 2018-2022. O tema teria sido exposto de forma mais direta, com o seguinte questionamento: “para que servem as escolas?”. Surgiram assuntos como: a promoção do acesso das novas gerações a conhecimentos gerais, a internalização de comportamentos e regras, a preparação para o mercado de trabalho, o acolhimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, dentre

outros.

O questionamento central trazido: “para que servem as escolas?” trata-se da indagação trazida por Michael Young (2007) que defende que o currículo escolar deve proporcionar acesso a um “conhecimento poderoso”, ou seja, saberes sistemáticos e especializados que vão além da experiência cotidiana dos alunos, como uma questão de justiça educacional, permitindo que estudantes de diferentes origens se apropriem de conhecimentos que ampliem sua capacidade crítica e reflexiva.

Com o intuito de preencher uma lacuna significativa na educação brasileira, Freitas e Libâneo (2023) buscaram explorar diferentes municípios do Estado de Goiás, refletindo dinâmicas reais vivenciadas pelas unidades de ensino, com um olhar aprofundado sobre educação e como as finalidades no Brasil não são estáticas, mas vão se adequando aos contextos sociais, econômicos e políticos.

Com base nas respostas dos participantes envolvidos, foi possível notar a complexidade das finalidades no Estado de Goiás, evidenciadas pelo grande dissenso de visões entre os diferentes agentes sociais: pais, professores, líderes religiosos e empresários. A diversidade de concepções revela influência direta e indireta de políticas e diretrizes externas, muitas vezes impulsionadas por organismos internacionais com uma agenda neoliberal.

Isso cria tensões significativas, pois as realidades locais — com suas especificidades sociais e culturais — entram em conflito com padrões e modelos globais que priorizam resultados e metas mercadológicas. Essa dinâmica desafia a autonomia das instituições escolares e o papel da educação na formação integral dos alunos.

Um dos fatores mais evidentes foi o impacto das políticas de globalização e internacionalização, que busca padronizar práticas educacionais, nem sempre analisando as especificidades regionais. Em Goiás, há características socioeconômicas e culturais próprias capazes de influenciar diretamente a maneira com que as políticas educacionais podem ser aplicadas, gerando um cenário conflituoso onde as escolas tentam equilibrar as demandas globais com as necessidades locais.

Freitas e Libâneo (2023) observaram que o distanciamento geográfico dos grandes centros econômicos do país cria dificuldades específicas para o desenvolvimento educacional. Regiões periféricas, por exemplo, sofrem barreiras

estruturais que trazem reflexos diretos na qualidade do ensino e na autonomia escolar e a falta de recursos adequados, de efetivo de profissionais e a pressão por cumprir metas externas intensificam as dificuldades enfrentadas por educadores e gestores.

Apesar dos avanços na redemocratização, as políticas recentes retrocedem ao priorizar interesses empresariais. A formação docente, sobretudo, enfrenta o desafio de resistir à fragmentação do conhecimento e à desvalorização profissional. Outro aspecto a ser considerado é a dificuldade em encontrar pesquisas acadêmicas referentes ao tema. São poucos os documentos dos organismos internacionais e governamentais que oficializam as políticas educacionais. As finalidades se encontram de forma implícita, ideológica, exigindo certa expertise dos pesquisadores em identificar a temática, buscar literaturas científicas e demonstrar de forma explícita a forma em que as finalidades educativas estão sendo utilizadas e politizadas (Freitas; Libâneo, 2023).

A complexidade e a falta de clareza nas políticas educacionais encontram um eco na crítica de pensamentos de Paulo Freire (2015). à educação bancária, ao afirmar que a educação não é um ato neutro, mas um processo intrinsecamente político. O que ocorre de forma implícita e ideológica nos documentos oficiais é, na verdade, uma manifestação dessa politização, que muitas vezes busca a domesticação em vez da libertação.

Freire afirma em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2015, p. 81) que: “a educação bancária, por sua vez, é a ideologia da opressão, que oprime e submete o indivíduo”. Essa perspectiva ajuda a compreender por que a finalidade educativa é frequentemente apresentada de forma velada, uma vez que a explicitação de seus propósitos ideológicos e mercadológicos poderia gerar resistência e crítica.

Nesse contexto, a tarefa do educador e do pesquisador transcende a simples transmissão de conteúdo ou a identificação de documentos oficiais. Ela se torna um ato de desvelamento e de conscientização. A expertise necessária, mencionada no estudo, reside em desmascarar as finalidades implícitas e em "problematizar" a realidade, transformando a educação em uma ferramenta para a libertação.

Assim, a resistência à fragmentação do conhecimento e a valorização profissional do docente, conforme apontados, são atos de insurgência contra a lógica opressora. Trata-se de uma luta para que a escola cumpra seu papel de oferecer um **"conhecimento poderoso"** (Young, 2007) que permita aos estudantes

compreender e transformar sua própria realidade.

Como aponta Freire (2015), a escola não pode ser refém do presente: ela deve construir futuros possíveis. Para isso, é urgente revogar normativas gerencialistas, ampliar o financiamento público e fortalecer movimentos sociais que defendem uma educação verdadeiramente emancipatória.

## 1.2 – GÊNESE DAS FINALIDADES EDUCATIVAS, DISPUTAS E TENDÊNCIAS GLOBAIS: UM OLHAR PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

Para entender o sentido e as escolhas selecionadas das finalidades escolares, uma abordagem sócio-histórica é essencial. Trata-se de reposicionar sua origem e sua evolução nas finalidades mais selecionadas dentro das reformas escolares, oferecendo a possibilidade de identificar os significados estabelecidos para as finalidades (Lenoir, 2016).

Nos séculos XV ao XVIII, com o Renascimento e o Iluminismo, prevalecem o humanismo e a razão. Os movimentos renascentistas resgatam ideais clássicos, tendo como foco principal o indivíduo. Passam a defender a educação integral, combinando artes, ciências e virtudes morais. Pensadores como Rousseau, Locke e Kant redefiniram as finalidades educativas: a educação deveria desenvolver a razão, a autonomia e a cidadania, rompendo com dogmas religiosos, simbolizando o ideal de difusão do conhecimento para emancipação humana (Arroyo, 2013).

Com a Revolução Industrial, surgem Estados-nação para redirecionar a educação, agora voltada para demandas econômicas e políticas. Em 1806, na Prússia, cria-se o primeiro sistema público de ensino, visando disciplina, obediência e formação de cidadãos leais ao Estado. No Reino Unido e nos Estados Unidos da América, escolas públicas massificadas preparavam operários para fábricas, com currículos baseados em leitura, escrita e aritmética básica. O Japão, após 1868, adotou modelos ocidentais para modernização técnica, integrando ciência e tecnologia ao ensino. Movimentos de institucionalização da educação pública estatal passaram a defender a educação científica como motor do progresso, enquanto reformadores lutavam por acesso universal à escola (Arroyo, 2013).

O século XX foi marcado por conflitos ideológicos e transformações educacionais. Nas décadas de 1920 até 1940, surge um grande movimento de renovação do ensino, fortemente ocorrido na Europa e nas Américas, tendo como

um dos grandes nomes o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), que defendia a aprendizagem ativa e centralizada no aluno, considerando a educação como uma necessidade social (Nunes, 2001).

Apesar do surgimento de movimentos reparatórios, a educação foi estruturada na "Human Capital Theory" tendo como foco o investimento econômico, visando a atender à cidadania liberal (na Europa) e à eficiência social (nos EUA).

Antes da Segunda Guerra Mundial, a elaboração, controle e implementação das políticas educacionais decorriam de seus próprios Estados-nação, pelo menos, em sua maioria. Os trinta anos que sucederam o período pós Segunda Guerra Mundial, denominados de "Trinta Gloriosos", foram caracterizados por um forte crescimento econômico, ocasionando uma internacionalização do comércio, denominada de globalização (Arroyo, 2013).

Entre os anos de 1947 até 1991, período marcado pela Guerra Fria, trouxe uma intensa disputa política, tecnológica, econômica, social e ideológica. Os Estados Unidos e a União Soviética (URSS) passam a travar uma disputa que divide o mundo em dois grandes blocos, um alinhado ao capitalismo e outro ao comunismo. Ao travarem uma guerra ideológica, usam a educação como principal arena, investindo na formação de profissionais e especialistas para garantirem hegemonia científica e influenciando os sistemas educacionais de diversos países, levando a adoção de currículos e práticas educacionais que refletiam suas posições políticas e econômicas (Nunes, 2001).

Segundo Rosa e Silva (2021), as organizações internacionais passam a ocupar um cenário cada vez mais notório nas áreas econômicas, políticas e culturais do mundo, passando a promover a ideia de educação como formação de capital humano, influenciando significativamente as políticas educacionais de diversos países, especialmente países periféricos ou em desenvolvimento, visando preparar indivíduos para o mercado de trabalho e impulsionar o crescimento econômico.

Podemos citar o FMI, o BM, tanto quanto a UNESCO e a OCDE ou até mesmo a CE (Comunidade Europeia) (Lessard, 2021). A OCDE, apresenta um papel importante neste cenário, sendo interessante entender suas intenções e seus efeitos nas políticas nacionais de educação, contribuindo para a desnacionalização dos sistemas educacionais, submetendo seu currículo aos ordenamentos da globalização.

Criada em 1960, busca crescimento econômico por meio de cooperação

institucional e política e revela uma visão de mundo que faz da economia a única prioridade, devendo penetrar outras áreas sociais, defendendo a mercantilização da vida social como um todo por meio de um imperativo econômico, atingindo quase todas as dimensões da educação: objetivos, currículos, pedagogia (OCDE, 2018).

O nível de seu discurso de generalidade, sua referência a ciências, possui intuítos de universalizar, dificultando a compreensão e articulação da crítica. Para a educação, o discurso alcança os avanços modernos da pedagogia, porém submete o indivíduo a um ideal de ambiente altamente competitivo, baseado no conhecimento (Lessard, 2021).

Além do crescimento econômico do pós-guerra, a OCDE passa a levantar a ideia de uma reforma na governança do setor público, priorizando a contratação e a privatização de determinados serviços por meio de parcerias público-privadas e sistemas de vale educação, se tornando uma mudança denominada de neoliberal. O discurso da OCDE torna evidente a valorização da realização pessoal, da autonomia, das relações horizontais e o apelo à criatividade e inovação.

Todavia, a realidade demonstra certa carência no discurso diante dos estudos levantados sobre o crescimento das desigualdades. O novo espírito capitalista absorve valores individuais das classes médias que passam a se preocupar com a realização pessoal, onde paralelamente permite que as desigualdades continuem a crescer em uma sociedade cada vez mais fragmentada (Goergen, 2020).

Este projeto educacional está voltado para uma elite cosmopolita, diversificada, que acredita que a ciência e a tecnologia são capazes de solucionar questões e não de criar problemas, voltada para o otimismo e para a reinvenção de um mundo novo, rompendo com um passado recente, muito embora haja questionamentos sobre o mundo novo e sobre a origem de seu impulsionamento.

Dentre as ferramentas desenvolvidas pela OCDE, as mais interessantes para a educação são as ferramentas de conhecimento de pesquisas internacionais sobre a aprendizagem de estudantes que avalia regularmente o desempenho dos alunos e que, inicialmente, parecia apropriado para aplicar as mudanças necessárias.

Esses programas têm como intuito avaliar habilidades de crianças, jovens e adultos e a habilidade de professores, levantando dados capazes de enquadrar a educação em diferentes fases da vida, com o objetivo de inserir um olhar global, transcendendo as fronteiras nacionais e a cada dia, penetrando cada vez mais fundo entre elas.

A maior justificativa para a economia do conhecimento se baseia no fato de que as instituições educacionais estão ultrapassadas e devem passar por uma transformação de forma radical, se adaptando rapidamente, em busca de formar um novo aluno ou, caso contrário, as economias destes países irão sofrer as consequências (Goergen, 2020).

Como destacam Freitas e Libâneo (2023) e Oliveira e Borges (2023), essa perspectiva reduz a educação a um instrumento de produtividade, priorizando competências técnicas em detrimento de uma formação crítica. Relatórios como Learning for All (Banco Mundial, 2011) reforçam a necessidade de alinhar currículos às demandas do setor produtivo, especialmente em países emergentes, sob a justificativa de combater a pobreza através da empregabilidade.

Essa influência que consolida um modelo de educação voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas ao mercado de trabalho, acaba por esvaziar o currículo escolar de conteúdos científicos, éticos e estéticos essenciais para o desenvolvimento humano integral (Rosa e Silva, 2021).

Claude Lessard (2021) menciona haver outras organizações internacionais que possuem fortes influências, a UNESCO, por exemplo, trata de uma organização que se dedica à generalização do ensino e da educação ao longo da vida, como um direito humano fundamental, sendo considerada defensora da educação nos países do Sul, buscando mobilizar os países do Norte a apoiar este desenvolvimento.

Sua criação ocorre em 1945 na conferência das Nações Unidas, visando estabelecer uma organização educacional e cultural, com o objetivo de estabelecer uma cultura de paz e colaboração entre as nações, assegurando respeito universal pelas liberdades fundamentais para todos, sem discriminações. A UNESCO não questiona a importância do vínculo entre educação e desenvolvimento econômico, mas integra em seu discurso a teoria do fator humano e busca ampliar a visão para considerar outras questões.

O documento *Repensando a Educação* (2015) considera que a educação deve ser uma meta de desenvolvimento, sem reduzir o ser humano a um mero agente econômico. Defende uma missão humanista, voltada ao desenvolvimento das aptidões de cada pessoa, com respeito às tradições e culturas e ênfase na inclusão.

Ultrapassando a visão utilitarista e economicista, o mesmo documento ainda ressalta as múltiplas dimensões humanas, buscando a inclusão das pessoas que

possuem maior risco de discriminação como mulheres, povos indígenas, pessoas com deficiências, migrantes, idosos e locais afetados por algum conflito.

Existem muitas diferenças entre os discursos da OCDE e da UNESCO. A UNESCO passa por muitas tensões entre os países do Sul, marcados pela colonização e dependência. Na OCDE, há uma busca entre os países do Norte por um desenvolvimento comum, o que não causa tensões ou conflitos. Para a UNESCO, educação é um direito e a equidade um objetivo e, para a OCDE, trata-se de uma responsabilidade para garantir a empregabilidade e segurança material, valorizando a adaptação das instituições à nova ordem mundial. Apesar das diferenças, não há um discurso totalmente oposto da UNESCO em relação à OCDE, visto que ambas valorizam o progresso, o crescimento e o desenvolvimento (Lessard, 2021).

Desde a década de 1960, a educação já era considerada um fator primordial de desenvolvimento econômico a ser considerada pelos Estados como um investimento e não como despesa, como essência da teoria do capital humano (Lessard, 2021).

Durante a década de 1970, surge o Neoliberalismo, modelo socioeconômico criado na Europa, e baseado no liberalismo clássico. Trata-se de uma teoria econômica para guiar as políticas fundamentadas no capitalismo. Em geral, os neoliberais pregam a não interferência do Estado na economia, conhecido como Estado Mínimo, também defendem a privatização das empresas estatais e o término das políticas sociais (Harvey, 2005).

A partir dos anos de 1980-1990, em decorrência da globalização, na Europa, nas Américas e na África, os sistemas escolares passam ser modificados, influenciados pelo fenômeno da internacionalização de políticas educacionais, ocasionando inúmeros desafios para se conceituar seus objetivos e funções, as preocupações e necessidades que permeiam as finalidades educativas. Por vários motivos o seu papel passa a receber destaque por todo o mundo, como uma prioridade estratégica (Freitas; Libâneo, 2023).

A ascensão do neoliberalismo trouxe com ele a ideia de padronização curricular e a avaliação em larga escala. Reformas educativas globalmente promovidas após o Consenso de Washington impulsionaram a educação para a formação do capital humano, consolidando modelos de avaliação padronizados.

As políticas educacionais passam a se desenvolver globalmente nos anos de

1990, em razão de ações das organizações internacionais e suas contribuições direcionadas a reivindicações universais que exigiam adaptações nacionais e ferramentas de conhecimento que aferia os sistemas educativos nestes mesmos valores (Goergen, 2020).

O alcance global das organizações internacionais demonstra um campo global de políticas educacionais que inclui relações estruturadas e hierárquicas. Trata-se de um campo de tensões, formadas por questões particulares de poder e influência, estritamente relacionadas com questões de governo. Dentro desse campo, questões e práticas foram desenvolvidas como: um discurso sobre a educação, sobre sistemas educacionais, programas de conhecimento e construção de consensos, determinando em matéria educacional o que é e o que deveria ser (Lessard, 2021).

A partir dessa década, políticas de ajuste estrutural impostas pelo FMI e BM aceleraram a privatização da educação em países periféricos, como na África e América Latina. Parcerias público-privadas, charter schools e a terceirização de serviços educacionais são exemplos dessa tendência, que prioriza eficiência gerencial em detrimento da democratização (Moraes e Soares, 2005). No Brasil, a Reforma do Ensino Médio (2017) e a BNCC refletem essa agenda, com foco em itinerários formativos voltados ao mercado (Hypolito, 2019).

Gary Becker (1993) quem introduziu a noção de educação como investimento econômico, onde o aprendizado é visto como meio para aumentar a produtividade e a competitividade dos indivíduos no mercado. Essa concepção é criticada por autores como Oliveira e Borges (2023), que apontam os riscos de uma educação voltada exclusivamente para o mercado, desconsiderando as dimensões éticas, políticas e sociais do processo educativo. Eles defendem que a escola deve ir além da formação técnica, promovendo uma educação crítica que permita aos estudantes compreender e transformar a realidade em que vivem.

A globalização neoliberal consolidou modelos de padronização curricular, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, influenciada por diretrizes da OCDE (Hypolito, 2019). Avaliações internacionais como o PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*, que se trata de um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tornaram-se parâmetros para medir a

qualidade da educação, pressionando países a adotarem reformas alinhadas a competências mensuráveis (Libâneo, 2016). A tendência, criticada por Lenoir (2013), ignora contextos locais e reforça hierarquias entre nações, privilegiando sistemas educacionais de países centrais.

Segundo Rosa e Silva (2021), a internacionalização das políticas educacionais acentua as desigualdades entre países centrais e periféricos. A adoção de padrões educacionais globais impõe um modelo homogêneo de educação que desconsidera especificidades culturais, econômicas e sociais locais. Essa padronização curricular limita a autonomia dos sistemas educacionais nacionais e subordina suas finalidades aos interesses do capital global. A lógica de avaliação padronizada e a ênfase em resultados mensuráveis marginalizam saberes locais e culturais, privilegiando conteúdos que atendem às exigências do mercado internacional.

Por intermédio da busca por controle político-ideológico e a educação como ordem social, em regimes autoritários, como a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), as finalidades educativas serviram ao controle social, com disciplinas como Educação Moral e Cívica e reformas tecnicistas (Lei nº 5.692/71) que visavam formar cidadãos submissos e mão de obra qualificada (Oliveira e Borges, 2024).

Internacionalmente, práticas semelhantes ocorreram em países como o Chile sob Pinochet, onde a educação foi privatizada e desvinculada de projetos emancipatórios, seguindo receitas do Consenso de Washington (Ferreira Júnior e Bittar, 2008).

Por outro lado, propostas de resistência emergem no campo educacional, questionando o predomínio da lógica mercadológica. A concepção de formação omnilateral, inspirada no pensamento marxista, propõe uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, em contraposição ao modelo tecnicista do capital humano. Essa abordagem defende que a escola deve ser um espaço de formação crítica, integrando aspectos científicos, culturais, estéticos e éticos, promovendo a emancipação dos estudantes e a transformação social. Tais perspectivas ainda encontram espaço em movimentos educacionais críticos e em propostas curriculares alternativas, que buscam resgatar o papel social e emancipador da educação frente às pressões neoliberais globais (Saviani, 2008).

Movimentos críticos, como a pedagogia freireana, defendem a educação como um direito humano e uma via para a justiça social, em oposição à lógica

mercantil. Libâneo *et al.* (2023) destaca a importância de currículos que integrem conhecimentos científicos e realidades locais, enquanto Lenoir (2013) alerta para a necessidade de resgatar finalidades humanistas, como o desenvolvimento integral do sujeito. Embora organismos internacionais como a UNESCO promovam discursos inclusivos, suas diretrizes frequentemente dialogam com a lógica neoliberal, conciliando princípios humanistas com interesses do mercado.

No contexto contemporâneo do século XXI, as finalidades educativas escolares são amplamente tensionadas pela influência da agenda global neoliberal, que redefine os objetivos da educação segundo as demandas do mercado, priorizando habilidades técnicas, socioemocionais e empreendedoras alinhadas às exigências do capitalismo globalizado (Rosa; Silva, 2021).

No Brasil, essa lógica se concretiza na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que adota parâmetros alinhados às recomendações internacionais, focando na formação de sujeitos adaptáveis e produtivos (Libâneo *et al.*, 2019).

Contudo, essa perspectiva gera críticas por esvaziar o conteúdo crítico dos currículos escolares, relegando aspectos culturais, históricos e sociais em favor de uma educação tecnicista voltada à empregabilidade (Oliveira e Borges, 2023).

O avanço tecnológico também exerce papel determinante nas reconfigurações das finalidades educativas. Plataformas digitais como a Khan Academy, aliadas ao crescimento da inteligência artificial na educação, desafiam os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem ao propor ambientes personalizados e dinâmicos (Lenoir, 2013). Apesar das potencialidades de democratização do conhecimento, essas ferramentas aprofundam as desigualdades sociais, uma vez que o acesso à tecnologia ainda é limitado para amplas parcelas da população, especialmente em países periféricos (Rosa; Silva, 2021).

A introdução massiva de tecnologias educativas levanta, ainda, debates sobre a desumanização do ensino e a perda do papel crítico do educador, substituído por algoritmos que priorizam resultados mensuráveis em detrimento de processos formativos mais complexos (Mainardes; Marcondes, 2009).

Em contrapartida, movimentos sociais e educacionais têm mobilizado práticas pedagógicas de resistência, questionando o currículo hegemônico e propondo abordagens mais inclusivas e decoloniais. Pedagogias antirracistas, feministas, indígenas e ambientalistas propõem uma ruptura com o modelo eurocêntrico tradicional, buscando valorizar saberes locais e promover a justiça

social (Oliveira; Borges, 2023).

A incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pela ONU reforça a centralidade da educação na promoção de direitos humanos, igualdade de gênero e sustentabilidade (Lenoir, 2016). As crises globais, como a pandemia de Covid-19, evidenciaram as fragilidades dos sistemas educacionais, ampliando debates sobre equidade, ensino híbrido e o papel social da escola (Lessard, 2021).

Nesse contexto, as finalidades educativas se tornam um campo de disputa, onde coexistem projetos voltados à mercantilização da educação e propostas que buscam sua democratização e humanização. Enquanto organismos multilaterais consolidam agendas homogeneizantes, movimentos sociais e educadores críticos resistem, reafirmando a necessidade de escolas que formem cidadãos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação social.

### 1.3 - AS FINALIDADES EDUCATIVAS E SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL

A história da educação no Brasil revela uma trajetória complexa, na qual as finalidades educativas foram moldadas por constante tensão entre interesses políticos e econômicos e projetos pedagógicos de caráter mais humanista. O sistema educacional, longe de ser neutro, tornou-se um reflexo das forças dominantes, atuando tanto como espaço de reprodução social e controle ideológico quanto como campo de disputa por modelos mais democráticos.

Essa dinâmica já era visível no início do século XX com o movimento da Escola Nova que buscava romper com a educação tradicional e elitista. Liderado por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, o movimento defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos, como um pilar da democratização. A finalidade era formar cidadãos críticos e ativos, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e a adaptação ao meio social, uma perspectiva que, embora progressista para a época, ainda se alinhava a um ideal de progresso e desenvolvimento social (Romanelli, 2018).

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), o cenário educacional sofreu uma profunda inflexão. O regime implementou um projeto educacional tecnicista e autoritário, alinhado aos interesses da doutrina de Segurança Nacional e do desenvolvimento econômico. As finalidades educativas foram reduzidas à formação

de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, priorizando a estabilidade política e a ordem social em detrimento do pensamento crítico. Como apontam Oliveira e Borges (2023), esse período foi marcado por uma educação voltada para a manutenção da ordem, com pouca atenção à formação crítica e cidadã (Romanelli, 2018).

A lógica tecnicista foi institucionalizada por leis como a nº 5.540/1968, que reformou a universidade, e a nº 5.692/1971, que trouxe a profissionalização compulsória no ensino médio. A educação passou a ser vista como insumo para o desenvolvimento econômico, desconsiderando as aptidões e os interesses dos estudantes em favor da demanda do mercado. Essas reformas foram contestadas por educadores, estudantes e intelectuais, que viam na obrigatoriedade profissionalizante um esvaziamento do currículo e uma restrição do acesso ao conhecimento mais amplo (Oliveira e Borges, 2023).

A lógica tecnicista foi impulsionada pelo acordo MEC-USAID<sup>1</sup>, firmado na década de 1960 entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) serviu como catalisador dessa reforma. O acordo visava a reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões norte-americanos, priorizando a formação técnica e reduzindo o enfoque humanístico e crítico, com ênfase na educação profissionalizante e na gestão gerencial. Saviani (2008) argumenta que essa cooperação aprofundou a mercantilização da educação, limitando seu potencial emancipador e gerando forte resistência de setores acadêmicos e do movimento estudantil, que se opunham à desumanização do ensino.

Em oposição ao modelo tecnicista e autoritário, ganhou força no período de redemocratização a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (2008). O movimento propunha uma educação que, ao invés de se submeter ao presente, o analisasse criticamente, buscando sua transformação. A finalidade era a apropriação do conhecimento científico e cultural pela classe trabalhadora, com o objetivo de construir uma consciência crítica sobre a sociedade. Saviani em sua obra *Escola e*

---

<sup>1</sup> Os Acordos MEC-USAID foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68. Foram negociados secretamente e só se tornaram públicos em novembro de 1966 após intensa pressão política e popular. Foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA. Apesar da ampla discussão anterior sobre a educação, iniciada ainda em 1961, essas reformas foram implantadas pelos militares que tomaram o poder após o Golpe Militar de 1964.

Democracia (2008, p. 19) defendia que a escola deveria atuar como um mediador entre a experiência cotidiana dos alunos e o conhecimento historicamente acumulado, pois "o conhecimento é a mediação através da qual se constrói a consciência de classe".

A transição para a democracia, consolidada com a Constituição Federal de 1988, trouxe avanços significativos na educação, garantindo-a como direito social, dever do Estado e da família e estabeleceu princípios como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Nesse contexto, as finalidades educativas passaram a incorporar discursos de democratização, inclusão e qualidade social, em um rompimento com a lógica tecnicista e autoritária do regime anterior.

Entretanto, nos anos 1990, com a adoção de políticas neoliberais e a ascensão do Estado mínimo, houve uma reorientação dessas finalidades, enfatizando eficiência, avaliação e formação para o mercado de trabalho. A educação passa a ser tratada como serviço e instrumento para a competitividade econômica. Essas medidas, embora ampliassem o acesso à educação, flexibilizaram os direitos trabalhistas, acentuando desigualdades regionais e precarizando o ensino público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, refletiu as contradições do período. Embora incorporasse princípios democráticos, a lei também abriu espaço para uma nova lógica educacional, ao introduzir o conceito de "competências e habilidades" como eixo central do currículo. Essa abordagem, aparentemente moderna, foi alinhada aos interesses do mercado. A ênfase não era mais no conteúdo como conhecimento em si, mas em como o aluno poderia "saber fazer", transformando a escola em um espaço de treinamento para a vida profissional e social (Cunha, 2005).

Ao longo da segunda metade do século XX, organismos internacionais como o BM, o FMI, OCDE e a UNESCO passaram a desempenhar papel central na formulação de políticas sociais nos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil.

Inicialmente voltados para a reconstrução econômica do pós-guerra, esses organismos logo passaram a exercer influência sobre setores como saúde e educação, vinculando financiamentos e empréstimos à adoção de reformas estruturais em consonância com a lógica neoliberal (Moreira, 2006).

O BM é talvez o ator mais expressivo nesse processo. Desde os anos 1990,

o Brasil recebeu recursos condicionados à implementação de políticas de racionalização da gestão escolar, expansão de sistemas de avaliação em larga escala e incentivo à descentralização administrativa. Esses programas buscavam alinhar a educação à perspectiva do “capital humano”, privilegiando a eficiência econômica em detrimento da formação cidadã (Torres, 2000).

Dessa forma, o BM não apenas financia, mas também pauta reformas educacionais, disseminando manuais e relatórios técnicos que orientam governos a adotar medidas como *accountability*, meritocracia e gestão por resultados. Além de condicionar empréstimos à adoção de reformas educacionais, também se destaca pela produção de relatórios técnicos que servem como parâmetros para governos nacionais.

No caso brasileiro, documentos como o *Um Ajuste Justo* (2017) sugeriram cortes de gastos públicos e focalização de investimentos em setores considerados prioritários para o crescimento econômico. No campo da educação, essas recomendações se traduziram em políticas de redução de custos, expansão do ensino técnico-profissionalizante e incentivo a parcerias público-privadas (PPP). Essa lógica reforça a concepção da educação como serviço e não como direito, intensificando a pressão sobre os professores para que se adequem a metas de produtividade e eficiência (Torres, 2000).

O FMI exerce influência indireta, mas significativa, sobre as políticas sociais e educacionais brasileiras. A partir dos anos 1980, o Brasil, em processo de endividamento externo, precisou recorrer ao FMI, que condicionou empréstimos à adoção de políticas de austeridade fiscal. Isso resultou em cortes nos investimentos sociais, incluindo a educação, impondo limites à expansão e à qualidade do ensino público. Na década de 1990, por exemplo, os acordos com o FMI reforçaram políticas de ajuste estrutural que levaram ao enxugamento da máquina pública e à precarização das condições de trabalho dos servidores, professores incluídos (Moreira, 2001).

Mais recentemente, a influência do FMI pôde ser observada no debate sobre o teto de gastos públicos (Emenda Constitucional 95/2016), uma medida que congelou por 20 anos os investimentos em áreas sociais. Embora não tenha sido imposta diretamente, a medida foi amplamente legitimada por recomendações de instituições financeiras internacionais, incluindo o FMI, que defendiam o controle fiscal como condição para a estabilidade econômica.

Tal política afetou diretamente o financiamento da educação básica no Brasil, ao reduzir a capacidade do Estado de investir em políticas de valorização docente e em programas de apoio à saúde mental de professores, reforçando a lógica de austeridade e precarização (Oliveira, 2019).

A OCDE, por sua vez, exerce grande influência no Brasil por meio de relatórios comparativos, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Ao estabelecer *rankings* internacionais de desempenho escolar, a OCDE induz políticas nacionais focadas na melhoria de indicadores quantitativos, reforçando a lógica de competição entre países e sistemas educacionais (Oliveira, 2019). Essa perspectiva contribuiu para que o Brasil desenvolvesse avaliações como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil, ampliando a centralidade das métricas no debate educacional.

A padronização curricular reflete uma lógica de homogeneização do conhecimento escolar, alinhada a indicadores internacionais, o que limita a autonomia dos sistemas educacionais locais e dos professores em sala de aula (Oliveira, 2019). Assim, a OCDE contribui para reforçar a ideia de que a escola deve preparar estudantes prioritariamente para competir no mercado global, em detrimento de finalidades mais amplas de formação cidadã e emancipatória.

Já a UNESCO, embora traga uma perspectiva mais voltada aos direitos humanos e à educação como bem social, também tem reforçado metas globais como a Educação para Todos (EFA) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No Brasil, a UNESCO apoiou iniciativas de universalização do acesso escolar, como o Programa Educação para Todos (década de 1990) e, mais recentemente, a implementação das metas educacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4: Educação de Qualidade).

No entanto, ao mesmo tempo em que defende uma educação inclusiva e equitativa, também legitima práticas de avaliação em larga escala e gestão por resultados, convergindo com agendas do Banco Mundial e da OCDE (Libâneo *et al.*, 2019). Essa ambiguidade revela o papel da UNESCO como mediadora entre discursos humanistas e exigências do mercado global.

No século XXI, a educação brasileira continua impactada pela padronização curricular e pela influência de organismos internacionais, mas agora com um maior foco para a OCDE.

A partir dos anos 2000, a educação brasileira consolidou a visão de que o

seu principal propósito seria a formação de "capital humano". Essa concepção, importada de teorias econômicas, trata os indivíduos como recursos que, quando "qualificados" por meio da educação, podem gerar produtividade e crescimento para a nação. A escola, nesse sentido, se torna um instrumento para o desenvolvimento econômico, e não para a emancipação. Essa lógica reduz a função educativa a um investimento que deve ter retorno financeiro, o que deslegitima a formação humanista e desvaloriza a diversidade de saberes (Cunha, 2005).

Além do PISA, a OCDE tem orientado fortemente a política curricular brasileira. Relatórios publicados nos anos 2000 recomendaram ao Brasil a definição de padrões nacionais de aprendizagem, o que serviu de referência para a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017-2018. A implementação da BNCC consolidou um modelo educacional orientado para o desenvolvimento de competências, alinhando o currículo escolar às demandas do mercado global (Rosa; Silva, 2021). Inspirada em padrões internacionais, como o PISA, a BNCC enfatiza habilidades técnicas e socioemocionais, marginalizando conteúdos críticos e culturais em nome da formação de capital humano (Gentili, 1994).

Oliveira e Borges (2023) apontam que essa padronização curricular reforça a lógica neoliberal, transformando a educação em um instrumento de formação de capital humano e enfraquecendo sua função social e emancipadora. As políticas educacionais contemporâneas consolidaram, ainda, práticas de avaliação padronizada e meritocrática, aprofundando desigualdades. Sistemas como o ENEM e o SAEB passaram a orientar o currículo, limitando a autonomia docente e promovendo uma educação focada em resultados mensuráveis (Lenoir, 2016).

A introdução de gestão escolar baseada em modelos empresariais reforça a visão de que a escola é um espaço de competição e desempenho, ignorando a complexidade do processo educativo e sua função social (Oliveira; Borges, 2023). Essa lógica é reforçada pelas políticas de "accountability", traduzindo: a responsabilização, que vinculam a gestão e o financiamento das escolas a metas de desempenho baseadas em exames padronizados. A pressão por bons resultados em avaliações como o SAEB e o ENEM, por exemplo, leva a um estreitamento curricular, limitando a autonomia dos professores e promovendo o ensino focado na realização de um teste. A educação passa a ser mensurada por indicadores quantitativos, perdendo sua dimensão qualitativa, relacional e, sobretudo, seu

potencial de promover uma formação integral (Silva; Fernandes, 2019).

Em meio a essa tendência, surgiram resistências, com a defesa do conceito de Educação Integral. Diferentemente de uma simples jornada escolar prolongada, a educação integral busca promover o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. É um projeto que se opõe à fragmentação do conhecimento e à mercantilização do ensino, propondo que a escola seja um ambiente rico e diversificado, onde a aprendizagem está conectada com o projeto de vida dos alunos e com as demandas da sociedade (Castellanos, 2017).

Em suma, a trajetória das finalidades educativas no Brasil não é uma linha reta, mas um campo de batalha ideológico. Os diferentes modelos pedagógicos — da educação tradicional à tecnicista, da crítico-social à gerencialista e, mais recentemente, a integral — disputam o controle da escola. A cada novo período histórico, essa disputa se renova, o que revela que a questão sobre "para que servem as escolas?" continua a ser central. Compreender essa história é essencial para reconhecer que o projeto educacional de um país é, antes de tudo, um projeto de sociedade.

## **CAPÍTULO II - REFORMAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

Este capítulo tem como objetivo examinar criticamente as influências do neoliberalismo na formação de professores da educação básica no Brasil, refletindo sobre como essas influências afetam o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a própria concepção de docência.

A compreensão da história e do contexto do neoliberalismo é essencial para analisar os desafios contemporâneos da educação, sobretudo, diante da adoção, por parte do Estado brasileiro, de reformas educacionais orientadas por organismos internacionais como o BM e a OCDE. Essas reformas passaram a ganhar força especialmente, a partir da década de 1990, propondo um modelo educacional voltado à eficiência, produtividade e controle por meio de avaliações externas, flexibilização das formações e redução do papel do Estado no financiamento da educação pública.

### **2.1 - AS DOCTRINAS ECONÔMICAS NEOLIBERAIS: HISTÓRIA E CONTEXTO**

Compreender o neoliberalismo exige, primeiramente, uma retomada do conceito de liberalismo e sua interseção com a trajetória das democracias modernas. Essa relação, porém, carrega ambiguidades, pois nem sempre é simples distinguir o que é genuinamente “liberal” dentro de regimes autodenominados democráticos e liberais (Dardot & Laval, 2016).

Segundo Miranda (2020), o uso do prefixo “neo” no termo neoliberalismo pode ser enganoso, uma vez que não se trata de uma nova ideologia, mas de uma reconfiguração das bases do liberalismo clássico, adaptada às condições contemporâneas. Ainda que existam reformulações significativas, os fundamentos originais se mantêm e reaparecem sob novas roupagens. O liberalismo não possui uma origem única ou linear; ele se manifesta de maneiras distintas em diferentes países e contextos históricos. Sua essência, entretanto, está ligada à defesa das liberdades individuais, do direito à propriedade privada e da limitação do poder estatal (Paulani, 2005; Bobbio, 2000).

Gentili (1994) destaca, no entanto, haver, pelo menos, duas rupturas importantes entre o liberalismo clássico e sua versão neoliberal: enquanto o

liberalismo era um projeto filosófico e político mais amplo, o neoliberalismo se reduz a uma doutrina econômica rígida, que impõe a supremacia do mercado e da concorrência em todas as esferas sociais, excluindo o debate público e as possibilidades de contestação democrática.

De fato, o liberalismo, desde o século XVII, passou a assumir um viés econômico com o fortalecimento do pensamento de autores como John Locke — que associava liberdade à propriedade privada —, Rousseau — que defendia a igualdade entre os homens —, e Jeremy Bentham, com sua visão utilitarista da sociedade (Miranda, 2020).

A crise de 1929, conhecida como a Grande Depressão, revelou os limites do liberalismo clássico e abriu espaço para novas interpretações sobre o papel do Estado na economia. Nesse período, surgiram propostas que buscavam revitalizar o liberalismo, mantendo a centralidade do mercado, mas admitindo certa intervenção estatal para assegurar sua estabilidade. É nesse contexto que o termo "neoliberalismo" começa a ser formulado, por intelectuais como Walter Lippmann e Ludwig von Mises (Mirowski; Plehwe, 2009).

Nas décadas seguintes, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, consolidam-se as bases teóricas do neoliberalismo por meio da Escola Austríaca, liderada por Friedrich Hayek, e da Escola de Chicago, com Milton Friedman. Hayek (1944) argumentava que qualquer expansão do Estado levaria à perda das liberdades individuais e à emergência do totalitarismo. Já Friedman (1962) sustentava que a função do Estado deveria se limitar à garantia da propriedade privada e à estabilidade monetária, permitindo que o mercado regulasse as demais dimensões da vida social (Bianchetti, 2005).

Durante o pós-guerra, o modelo keynesiano predominou, fundamentado na intervenção estatal para promover o crescimento econômico, o bem-estar social e a redistribuição de renda. Esse arranjo funcionou até a década de 1970, quando crises como a do petróleo provocaram a estagflação — combinação de inflação elevada e estagnação econômica — e minaram a confiança nas políticas keynesianas (Harvey, 2005).

Nesse cenário, o neoliberalismo ressurgiu como alternativa, ganhando força nos anos 1980 com os governos de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos. Ambos implementaram reformas neoliberais, promovendo a desregulamentação dos mercados, a flexibilização das leis

trabalhistas, cortes nos gastos públicos e amplas privatizações.

Essas políticas influenciaram fortemente instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM, que passaram a condicionar empréstimos a países em desenvolvimento à adoção do receituário neoliberal. Embora apresente vantagens como a abertura de novos mercados e a maior circulação de capitais e mercadorias, o neoliberalismo também é associado a desvantagens significativas, como o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e a precarização do trabalho (Libâneo, 2016; Saad-Filho; Johnston, 2005).

No Brasil, a ideologia neoliberal ganha força com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), que promoveu privatizações, abertura comercial e reformas no setor público. Posteriormente, mesmo com governos de orientação mais progressista, alguns princípios neoliberais permaneceram presentes nas políticas econômicas (Oliveira, 2019).

A partir de 2016, com o golpe de Estado que levou ao afastamento da presidente Dilma Rousseff, houve uma intensificação das políticas neoliberais, sustentadas por uma aliança entre elites econômicas nacionais e interesses do capital internacional. Essa agenda foi aprofundada após a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, com a nomeação de Paulo Guedes — representante da Escola de Chicago — para o Ministério da Economia. O neoliberalismo passou, então, a abarcar uma base social diversa, incluindo militares, setores conservadores, religiosos e empresários, resultando em uma política econômica marcada por cortes de direitos sociais e privatizações (Boito Júnior, 2018).

O neoliberalismo, enquanto doutrina político-econômica e ideológica, transcende a mera esfera econômica, reconfigurando as relações sociais, o papel do Estado e, conseqüentemente, as finalidades da educação. David Harvey, em sua obra seminal "A Breve História do Neoliberalismo" (2005), define o neoliberalismo não apenas como uma teoria econômica, mas como um projeto político de restauração do poder das classes dominantes.

Para Harvey (2005), o neoliberalismo é caracterizado pela desregulamentação dos mercados, privatização de serviços públicos, redução dos gastos sociais e a promoção da livre concorrência. Argumenta que essa doutrina foi implementada globalmente para reverter a crise de acumulação de capital dos anos 1970, resultando em uma crescente desigualdade social e na mercantilização de esferas da vida que antes eram consideradas direitos sociais.

A educação, nesse contexto, é vista como um setor a ser submetido à lógica do mercado, visando à formação de “capital humano” e à adaptação dos indivíduos às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora (Harvey, 2005).

Michel Foucault, em suas aulas do Collège de France que deram origem a obras como "Nascimento da Biopolítica" (2008), oferece uma perspectiva diferente, afirma que o neoliberalismo não se trata apenas como uma teoria econômica, mas como uma racionalidade de governo que se estende a todas as esferas da vida.

Foucault (2008) argumenta que o neoliberalismo transforma o indivíduo em um "empresário de si mesmo", onde a vida é gerida como uma empresa, e cada pessoa é responsável por seu próprio capital humano, sua saúde, sua educação e seu bem-estar.

Essa racionalidade opera por meio de mecanismos de controle que não são repressivos, mas produtivos, incentivando a competição e a auto-otimização. Na educação, isso se traduz na ênfase em métricas de desempenho, na responsabilização individual de alunos e professores, e na promoção de habilidades que visam à empregabilidade e à adaptabilidade a um mercado em constante mudança, desconsiderando a dimensão social e coletiva do aprendizado (Foucault, 2008).

Wendy Brown, em sua obra "Nas Ruínas do Neoliberalismo: a Ascensão da Política Antidemocrática no Ocidente" (2019), aprofunda a análise dos impactos do neoliberalismo na democracia e na subjetividade. Brown (2019) argumenta que o neoliberalismo não apenas mercantiliza a economia, mas também restringe e delimita todas as esferas da vida, incluindo a política, a cultura e a própria subjetividade humana.

Ao reduzir o cidadão a um agente racional que age apenas por interesse próprio e competição, o neoliberalismo esvazia o sentido da política democrática e da solidariedade social. A educação, sob essa ótica, torna-se um instrumento para dessa racionalidade econômica, preparando os indivíduos para serem consumidores e produtores eficientes, em vez de cidadãos críticos e engajados, reduzindo a capacidade de pensar coletivamente e de resistir às desigualdades, transformando a escola em um espaço de reprodução de lógicas de mercado e de individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso.

Brown (2019) aprofunda a crítica ao neoliberalismo ao demonstrar como

essa racionalidade esvazia a própria noção de democracia, diminuindo a capacidade de ação coletiva e de engajamento cívico, substituindo-os por uma lógica de auto-otimização e competição individual. Essa despolitização e a mercantilização de esferas antes consideradas públicas, como a educação e a saúde, resultam na precarização dos direitos sociais e na ascensão de movimentos antidemocráticos, que se alimentam do ressentimento e da fragmentação social gerados por essa lógica. A autora enfatiza que, ao deslegitimar a ideia de sociedade e de bens públicos, o neoliberalismo autoriza a privação de direitos fundamentais, tornando invisíveis as desigualdades estruturais e históricas.

Nesse sentido, a análise de Brown (2019) é crucial para compreender como as reformas educacionais, sob a égide neoliberal, não são apenas ajustes técnicos, mas projetos políticos que visam redefinir o papel da escola e do professor. A ênfase em métricas de desempenho, a padronização curricular e a responsabilização individual, por exemplo, são mecanismos que reforçam a lógica do empresário no ambiente educacional, desconsiderando as complexas dinâmicas sociais e as condições de trabalho.

Ao desvalorizar o contexto social e político na educação, o neoliberalismo contribui para a erosão da solidariedade e da capacidade crítica, elementos essenciais para uma formação que vise à emancipação e à construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A autora alerta para o perigo de se perder o imaginário político do social, o que abriria caminho para futuros autoritários e tecnocráticos, onde a educação seria meramente um instrumento de reprodução do capital.

As influências do neoliberalismo na educação são multifacetadas e profundas, reconfigurando as finalidades educativas escolares. Historicamente, a educação visava à formação integral do indivíduo, à construção da cidadania e ao desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, sob a égide neoliberal, essas finalidades são gradualmente substituídas por uma lógica utilitarista e instrumental (Harvey, 2005; Foucault, 2008; Brown, 2019).

A escola passa a ser vista como uma espécie de empresa que deve entregar produtos (alunos qualificados para o mercado) e resultados (desempenho em avaliações padronizadas). Isso se manifesta na padronização curricular, na ênfase em competências técnicas e na desvalorização das humanidades e das artes, consideradas menos úteis para o desenvolvimento econômico.

A precarização do trabalho docente, a redução de investimentos públicos e a

privatização de serviços educacionais são outras consequências diretas dessa influência, transformando o direito à educação em um serviço a ser consumido. As bases conceituais das finalidades educativas escolares, que outrora se pautavam em ideais de emancipação e justiça social, são profundamente alteradas pelo neoliberalismo. A ideia de que a educação deve promover a igualdade de oportunidades é reinterpretada como a igualdade de acesso ao mercado, onde o sucesso individual é visto como resultado do mérito e do esforço pessoal, desconsiderando as desigualdades estruturais (Harvey, 2005).

Organismos internacionais como a OCDE e o BM passaram a influenciar diretamente as políticas educacionais, promovendo reformas pautadas na eficiência, na avaliação por desempenho e na competitividade global. Programas como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) reforçam essa perspectiva, ao padronizar os critérios de qualidade educacional segundo parâmetros econômicos (Miranda, 2020; Altmann, 2002).

No Brasil, políticas como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e, posteriormente, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) foram elaboradas sob essa lógica, promovendo um financiamento atrelado à produtividade e à racionalização dos recursos. A expansão do ensino técnico e a centralidade das parcerias público-privadas mostram a adesão ao ideário neoliberal na educação (Pereira e Silva, 2018).

Oliveira (2019) destaca que essa racionalidade tem efeitos excludentes: sobrecarrega salas de aula, pressiona estudantes a alcançar metas de desempenho e ameaça a estabilidade dos docentes com o fim dos concursos públicos. A precarização do trabalho docente, os baixos salários e a perda de autonomia pedagógica resultam em desmotivação e na deterioração da qualidade da educação pública (Milagre, 2017).

Em síntese, o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas um modelo de sociedade que reorganiza profundamente as relações entre Estado, mercado e cidadãos. Ao transformar a educação em mais um campo de acumulação de capital, ele compromete sua função emancipadora e relega o direito à educação a um produto sujeito às regras da oferta e da demanda.

## 2.2 - A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO, NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

O debate acerca do currículo educacional ganha centralidade quando se discute a influência neoliberal nas políticas públicas e práticas pedagógicas. A partir da década de 1990, as reformas educacionais brasileiras passaram a refletir agendas internacionais pautadas pela eficiência, meritocracia e padronização, moldando as finalidades educativas segundo interesses de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a OCDE (Miranda, 2020).

Essa perspectiva desloca o sentido da educação de um direito social para um investimento econômico, no qual o currículo torna-se um instrumento de regulação e controle dos processos formativos.

O conceito de currículo, entretanto, não é estático. De acordo com Moreira (2006), o currículo pode ser compreendido como uma construção social e histórica, que organiza o conhecimento escolar e expressa disputas de poder em torno do que deve ser ensinado. Ao longo da história, diferentes concepções de currículo se consolidaram: o currículo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos; o currículo tecnicista, associado à racionalização e à produtividade; e o currículo crítico, que busca problematizar as relações sociais e promover uma formação emancipatória.

No contexto neoliberal, observa-se a retomada de uma lógica tecnicista. O currículo é reorganizado em torno de competências e habilidades mensuráveis, alinhadas às demandas do mercado de trabalho (Saviani, 2010).

Esse modelo privilegia avaliações externas em larga escala, como o SAEB – o PISA, conforme já mencionados, que passam a orientar as práticas escolares e a legitimar a qualidade educacional por meio de indicadores quantitativos. Nesse cenário, a formação crítica e cidadã tende a ser secundarizada. As concepções de currículo também refletem disputas históricas sobre a função social da escola. Michael Young (2007) chama atenção para a necessidade de garantir o acesso ao “conhecimento poderoso”, aquele que permite compreender o mundo para além da experiência imediata. No entanto, as reformas neoliberais muitas vezes restringem esse acesso ao priorizar conteúdos instrumentais e pragmáticos, vinculados a competências de empregabilidade, em detrimento da formação integral.

As reformas curriculares orientadas pela lógica neoliberal vêm impactando

profundamente as concepções pedagógicas e as práticas educativas nas escolas públicas brasileiras. Sob o discurso da modernização e da necessidade de alinhar a educação às exigências do século XXI, essas reformas têm promovido uma reconfiguração do papel da escola, dos professores e dos próprios estudantes.

A ênfase na mensuração de resultados e no cumprimento de metas pressiona professores a adaptarem suas metodologias a padrões pré-definidos, reduzindo sua autonomia profissional. Como apontam Saviani (2010) e Giroux (1988), o professor passa a ser visto menos como intelectual transformador e mais como executor de políticas e programas previamente estabelecidos, reforçando o caráter de controle sobre a prática docente.

Um dos conceitos amplamente difundidos por organismos internacionais, como a OCDE, é o de "aprender a aprender", central no Projeto Educação 2030. Embora, à primeira vista, essa noção pareça valorizar a autonomia do estudante, na prática ela tem sido utilizada para sustentar uma perspectiva individualista do processo educativo, transferindo a responsabilidade pelos resultados escolares aos indivíduos — alunos e professores — sem considerar os condicionantes estruturais que limitam o acesso à aprendizagem plena (Silva; Fernandes, 2019).

Essa visão descontextualizada ignora realidades marcadas por desigualdades históricas, como a ausência de políticas de permanência, a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de recursos pedagógicos e a sobrecarga de trabalho docente. Como consequência, o fracasso escolar é frequentemente interpretado como falha pessoal e não como reflexo de um sistema desigual.

A ênfase na responsabilização individual consolida o que Garcia e Anadon (2009) chamam de "moral de auto responsabilização", culpabilizando os profissionais da educação por problemas que são, em sua essência, estruturais e coletivos. No plano das práticas pedagógicas, essa racionalidade tem efeitos ainda mais concretos. A imposição de metas de desempenho, a centralidade das avaliações externas e a padronização curricular têm levado à adoção de práticas voltadas à repetição e à preparação para provas, em detrimento de propostas pedagógicas contextualizadas, críticas e emancipatórias. O tempo dedicado ao planejamento coletivo, à escuta dos alunos e à mediação de conflitos é substituído por rotinas tecnicistas e burocratizadas que empobrecem a relação pedagógica e fragilizam o vínculo entre escola e comunidade (Libâneo; Freitas, 2018).

O currículo, ao ser moldado por interesses neoliberais, torna-se um dispositivo de poder, homogeneizando práticas e reduzindo a pluralidade de concepções educativas. Compreender o currículo em sua dimensão política é fundamental para resistir a sua instrumentalização, uma vez que sua elaboração nunca é neutra, mas responde a disputas sociais e ideológicas (Silva, 2010).

Desse modo, as práticas pedagógicas sofrem profundas alterações. Ao priorizar metodologias que atendem às demandas de desempenho, institui-se um processo de intensificação do trabalho docente, que impacta não apenas as condições de ensino, mas também a saúde mental dos professores (Oliveira; Borges, 2023). O ensino se torna cada vez mais voltado para a preparação de provas e indicadores, esvaziando a possibilidade de experiências educativas significativas.

As concepções de educação também se reconfiguram. O ideário neoliberal promove uma visão de educação como serviço, em que famílias são vistas como “clientes” e a escola como uma “empresa” que deve entregar resultados (Saviani, 2010). Essa lógica mercantilizada enfraquece a noção da educação como direito e reforça desigualdades, já que privilegia os que têm maior acesso a recursos culturais e econômicos.

Ao articular currículo, práticas pedagógicas e concepções de educação, percebe-se que o neoliberalismo redefine as finalidades educativas escolares, subordinando-as ao capital. A escola deixa de ser espaço de emancipação para se tornar mecanismo de preparação para o mercado, o que compromete sua função social de promover justiça e igualdade. Essa configuração intensifica tensões entre o papel crítico da educação e sua função instrumental (Gentili, 1994).

No Estado de Goiás, essas tendências têm sido adotadas de maneira intensa e pouco críticas. O governo estadual vem se alinhando às políticas educacionais de matriz neoliberal, implementando programas e políticas de responsabilização e meritocracia que reforçam uma lógica gerencial na educação pública. Dentre os principais instrumentos utilizados, destacam-se o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) ([https://www.saego.go.gov.br/](#)), o Programa de Bonificação por Resultados Educacionais (PROBEN) e o AlfaMais Goiás. Esses programas estabelecem metas de desempenho para estudantes e docentes, vinculando bônus

salariais e reconhecimento institucional ao cumprimento de tais metas.<sup>2</sup>

Essa lógica de recompensa baseada em resultados alimenta um ambiente escolar competitivo, no qual a cooperação entre os profissionais da educação é enfraquecida e a solidariedade dá lugar à busca por resultados individuais. O clima de trabalho torna-se hostil, marcado por desconfiança, comparações entre colegas e pressão constante. Além disso, essas políticas desconsideram as desigualdades regionais, sociais e econômicas que influenciam o desempenho escolar, penalizando justamente as escolas que mais precisariam de apoio e investimento público (Silva e Fernandes, 2019).

A implementação desses programas em Goiás tem naturalizado a precarização das condições de trabalho docente. A intensificação do trabalho — marcada por metas inatingíveis, sobrecarga burocrática, vigilância constante e insegurança profissional — tem contribuído diretamente para o adoecimento físico e mental dos professores. Embora relatórios de saúde do funcionalismo público revelem um aumento significativo de afastamentos por transtornos mentais, o Estado tem invisibilizado essa realidade nas suas políticas educacionais, mantendo o foco exclusivo na produtividade e na eficiência (Firmino, 2022).

Frente a esse cenário, têm emergido movimentos de resistência formados por sindicatos, coletivos de professores e grupos de pesquisa universitários, que contestam o esvaziamento do papel formador e humanizador da escola pública. Essas vozes críticas defendem a construção de uma educação comprometida com a justiça social, com a valorização do conhecimento local, com o fortalecimento do pensamento crítico e com a formação cidadã.

Esses grupos de resistência denunciam que a escola pública em Goiás vem sendo gradualmente transformada em um espaço de controle e padronização, subordinado às exigências do mercado, e reivindicam políticas educacionais que respeitem as singularidades dos sujeitos e dos territórios. O embate revela que a educação é, ainda hoje, um campo de disputa entre projetos societários

---

<sup>2</sup> Programas como o SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás), o Programa de Bonificação por Resultados Educacionais e o *AlfaMais Goiás* são exemplos de políticas de responsabilização adotadas em Goiás, baseadas em metas de desempenho e premiação por resultados. Acesso em::

- SAEGO: <https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net#!/sistema>
- Bônus por resultado: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/108736/lei-22649](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/108736/lei-22649)
- AlfaMais Goiás: <https://goias.gov.br/educacao/alfamais/>

antagônicos: de um lado, o projeto neoliberal, centrado na eficiência, na competitividade e na lógica de mercado; de outro, um projeto contra-hegemônico, que afirma o direito à educação pública, gratuita, democrática e socialmente referenciada. É nesse espaço de tensão que se configura a luta pela reconstrução da escola pública como espaço de emancipação, crítica e transformação social (Alves *et al.*, 2020; Firmino, 2022).

### **CAPÍTULO III - ADOECIMENTO DOCENTE EM GOIÁS: CONCEPÇÕES, PRODUÇÕES ACADÊMICAS RECENTES E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre o adoecimento docente a partir de uma perspectiva crítica, abordando suas concepções, causas, consequências e as políticas públicas voltadas ao seu enfrentamento, com foco no Estado de Goiás, visando a abordar os conceitos e características do adoecimento docente, os fatores responsáveis pelo seu desenvolvimento e consequências múltiplas.

A saúde emocional dos professores da educação básica tem sido tema de crescente relevância social e acadêmica, uma vez que o bem-estar desses profissionais é condição fundamental para a qualidade do processo ensino e aprendizagem. O adoecimento, manifestado por meio de sofrimento mental e outros agravos, não apenas compromete a vida do indivíduo, mas também reflete em sua prática pedagógica e no funcionamento do sistema de ensino.

Nesse cenário, as políticas neoliberais impõem um modelo de trabalho cada vez mais precarizado, individualista e competitivo, fruto das políticas educacionais advindas do neoliberalismo e do modelo de gestão pública gerencialista. Como consequência, geram um descontentamento devido à difícil correlação entre as expectativas e a realidade em sala de aula, onde professores enfrentam múltiplas responsabilidades além das atividades de ensino, como correção de atividades, planejamento de aulas e necessidade de capacitações contínuas, o que pode desencadear problemas físicos e mentais, incluindo transtornos como ansiedade, síndrome de burnout e depressão (Carvalho de Souza *et al.*, 2013)

Para compreender a profundidade desse fenômeno, é essencial partir de uma definição de saúde mental e sua relação com o ambiente de trabalho. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), saúde mental não se trata da mera ausência de transtornos psíquicos, mas se define como um estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza suas habilidades, lida com as tensões normais da vida, trabalha de forma produtiva e contribui para sua comunidade. Essa perspectiva é particularmente relevante ao se analisar o trabalho docente, pois evidencia que as condições institucionais, sociais e culturais são determinantes para o equilíbrio emocional do professor.

A complexa relação entre o ambiente laboral e o bem-estar subjetivo

encontra campo fértil de análise na psicodinâmica do trabalho, abordagem desenvolvida na França, na década de 1970, por Christophe Dejours.

Dejours (1992), ao desenvolver a ideia da psicodinâmica do trabalho, reforça que a saúde no contexto laboral resulta da delicada relação entre as exigências impostas pela organização e a possibilidade do trabalhador transformar sua experiência em algo significativo. Assim, quando o reconhecimento é negado, a sobrecarga se torna crônica e o apoio institucional é ausente, instala-se o cenário propício ao sofrimento e ao adoecimento.

Marie Aldersen (2004) ao descrever a ideia desenvolvida por Dejours (1992), investiga justamente como os indivíduos mobilizam estratégias defensivas para lidar com essa realidade, buscando uma normalidade descrita como uma "conquista difícil e em constante reconstrução" (Aldersen, 2004, p. 248, tradução nossa).

A profundidade dessa abordagem revela os conceitos que explicam essa dinâmica. O trabalho é a atividade que excede o prescrito, mobilizando a inteligência e a criatividade. A identidade do trabalhador, por sua vez, depende de um reconhecimento social que se valida por dois eixos: o julgamento de utilidade, emitido pela hierarquia, e o julgamento de beleza, proferido pelos pares. O sofrimento, portanto, torna-se um elemento inerente à atividade, mas pode ser ressignificado em prazer quando o redirecionamento da energia psíquica para um fim socialmente valorizado é bem-sucedido. Dessa forma, a saúde mental no trabalho não se trata da ausência de dor, mas o resultado de uma luta contínua, na qual o reconhecimento pelo outro se torna a retribuição simbólica que valida o esforço do sujeito e dá sentido à sua contribuição. (Aldersen, 2004).

Ambientes inadequados, como salas de aula superlotadas, prédios escolares com infraestrutura precária, ausência de recursos pedagógicos e condições físicas insalubres, são apontados como fatores que impactam diretamente a saúde mental dos docentes. Segundo o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2019), a sobrecarga de alunos por turma e a carência de materiais didáticos dificultam a prática pedagógica e elevam os níveis de estresse entre os professores.

No contexto brasileiro, Bernadete Gatti (2013) afirma ser a infraestrutura escolar insuficiente e a falta de condições adequadas de trabalho configuram ambientes de alto risco para o desgaste emocional docente. Esses fatores, aliados à pressão por resultados em avaliações externas e ao excesso de tarefas

burocráticas, não apenas reduzem a autonomia pedagógica, mas também intensificam a sensação de impotência profissional, contribuindo para o adoecimento psíquico. Dessa forma, compreender as causas deste fenômeno do adoecimento, suas consequências, bem como as respostas institucionais oferecidas pelo poder público é primordial para proporcionar a construção de ambientes de trabalho mais saudáveis e dignos na educação.

Considerando que o adoecimento emocional dos professores da educação básica tem sido tema cada vez mais presente em debates educacionais, especialmente, diante da influência do contexto neoliberal que impactam diretamente a saúde mental e o bem-estar desses professores, será realizado um panorama das políticas públicas de saúde do trabalhador no Brasil, com um olhar inicial sobre Goiás, considerando as políticas públicas específicas implementadas, sua abrangência e limitações para o enfrentamento do adoecimento dos profissionais da rede pública estadual, baseado em evidências disponíveis na literatura e em dados contextuais.

O capítulo parte do reconhecimento de que o sofrimento docente não é um problema isolado ou individual, mas um fenômeno multifatorial, atravessado por fatores organizacionais, sociais, políticos e subjetivos, exigindo uma análise sistêmica e intersetorial.

Para a construção deste capítulo, realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática e crítica sobre as concepções de adoecimento docente. Foram consultados artigos, livros, dissertações e teses disponíveis em bases como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e CAPES Periódicos, privilegiando produções entre 2009 e 2024.

Os autores Alcântara (2009), Araújo *et al.* (2019), Tostes *et al.* (2018) e Gregorin (2016) forneceram um marco teórico inicial, permitindo estabelecer a trajetória dos debates sobre a saúde mental dos professores. A análise envolveu a leitura integral dos textos, categorização dos principais fatores de adoecimento apontados (condições de trabalho, sobrecarga, precarização, pressões externas e falta de apoio institucional), além da identificação das políticas públicas citadas em cada estudo.

No entanto, a revisão revelou importantes lacunas. Grande parte das pesquisas concentra-se em diagnósticos gerais sobre estresse, *burnout* e exaustão emocional, mas ainda há escassez de estudos que relacionem de forma sistemática

o adoecimento docente às finalidades educativas escolares formuladas sob a lógica neoliberal, especialmente no contexto de Goiás.

Além disso, identificou-se que as políticas públicas analisadas nos trabalhos revisados, embora relevantes, são muitas vezes descritas de forma normativa, sem avaliações consistentes de sua efetividade ou impacto real sobre a vida dos professores. Essa ausência de análises empíricas e críticas reforça a necessidade da presente pesquisa, que se propõe a cotejar os referenciais teóricos com dados locais e recentes, oferecendo novas perspectivas sobre o problema.

### 3.1 - CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO ADOECIMENTO DOCENTE

Por meio de uma análise do contexto socioeconômico e político é possível compreender o adoecimento docente no cenário contemporâneo, no qual as políticas neoliberais desempenham um papel central na reestruturação do Estado, dos serviços públicos e, conseqüentemente, da educação. Para o neoliberalismo existe uma lógica pautada na minimização do papel do Estado, na introdução de mecanismos de mercado na gestão pública, na eficiência, na competitividade e na responsabilização individual muito conhecida como “accountability”, o que ocasionou em reformas educacionais que visavam a ajustar a escola às novas demandas do capital.

Tostes *et al.* (2018) descrevem que a crise do capitalismo nos anos 1970 levou a uma reestruturação produtiva que exigiu um novo perfil de trabalhador – flexível, polivalente e competitivo – e, por conseguinte, uma reforma nos sistemas educativos. A escola passou a ser direcionada para a formação desse novo trabalhador, priorizando a “empregabilidade” e o aprendizado de competências e habilidades funcionais ao mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação científica e crítica mais sólida. Essa reorientação afeta diretamente o trabalho docente de múltiplas maneiras.

Primeiramente, observa-se um processo de precarização em diversas dimensões ao envolve baixos salários que não condizem com a importância social da profissão, levando muitos professores a acumularem cargos e jornadas excessivas para garantir sua subsistência. Além disso traz a precarização contratual, com o aumento de contratos temporários e flexíveis, que geram instabilidade, insegurança e perda de direitos trabalhistas (Araújo *et al.*, 2019).

O neoliberalismo redefine a educação como mercadoria, subordinando-a a lógicas de eficiência e produtividade. A formação docente centrada em "competências técnicas" prioriza habilidades mensuráveis em detrimento de reflexões críticas sobre desigualdades, descontextualizando o ensino da realidade social (Nascimento; Seixas, 2020).

Além disso, o trabalho docente passa a se intensificar, não se limitando apenas à carga horária, mas a um aumento de tarefas com maiores densidades em um mesmo período. Como consequência, gerou uma sobrecarga de atividades burocráticas, na pressão por resultados em avaliações externas padronizadas, na necessidade de lidar com turmas numerosas e heterogêneas, e na invasão do tempo de não trabalho por demandas profissionais (Tostes *et al.*, 2018).

Influenciados pela administração empresarial, como nova forma de gestão pública, a adoção de novos modelos de gestão introduz na escola uma cultura de gerenciamento focada em metas, desempenho, produtividade e controle, resultando na perda de autonomia pedagógica do professor, que passa a ter seu trabalho controlado e prescrito por diretrizes externas e mecanismos de avaliação que torna o ensino padronizado e responsabilizam individualmente o docente pelos resultados, desconsiderando as complexas condições estruturais e sociais que afetam o aprendizado (Amaral, 2021).

Moura *et. al* (2019) afirma que as transformações neoliberais no campo educacional alteraram significativamente a forma como os professores trabalham, provocando um cenário marcado pela sobrecarga, instabilidade e fragilidade emocional. O modelo de Estado mínimo tem desresponsabilizado o poder público de suas obrigações sociais, afetando diretamente a valorização e as condições de trabalho dos docentes. Transformações como essas contribuem para uma profunda desvalorização e perda do sentido do trabalho docente, no momento em que reduzem a importância do professor como intelectual e transmissor de conhecimento crítico, e destacam seu papel como mero aplicador de técnicas ou gestor de competências para o mercado, corroendo o status profissional e a satisfação intrínseca à atividade. A responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso, em um contexto de condições adversas, gera sentimentos de frustração, impotência e culpa (Tostes *et al.*, 2018).

O esgotamento do padrão fordista de produção fez com que o capital buscasse saídas para manter seus lucros. No campo educacional, isso significou

transferir a lógica de eficiência e produtividade das empresas para as escolas. Essa lógica impõe um ritmo exaustivo de metas e resultados, onde o bem-estar docente passa a ser ignorado em nome da competitividade (Moura *et al.*, 2019).

A junção de precarização, intensificação, controle e desvalorização, promovida pelas políticas neoliberais na educação, cria um ambiente de trabalho tóxico e estressante, diretamente associado ao aumento dos índices de sofrimento psíquico, ansiedade, depressão e outros problemas de saúde entre os professores, conforme fartamente documentado na literatura (Aguiar *et al.*, 2024; Araújo *et al.*, 2019; Tostes *et al.*, 2018; Ferreira, 2016).

A lógica neoliberal se infiltra no cuidado em saúde mental ao promover práticas de gestão que culpabilizam o trabalhador por seu próprio sofrimento, incentivando estratégias como autoajuda em vez de acolhimento institucional. O adoecimento docente, portanto, não pode ser dissociado dessa matriz política e econômica que molda as condições laborais na contemporaneidade.

Em Goiás, a reestruturação produtiva na educação seguiu os preceitos do neoliberalismo: entre 2019-2024, houve redução de 17% no quadro efetivo concomitante ao aumento de 34% em contratos temporários. Essa flexibilização laboral acabou por gerar a intensificação do trabalho onde professores temporários acumulam em média 32% mais turmas que os concursados para complementar renda, a terceirização da gestão, visto que 41% das escolas adotaram sistemas privados de avaliação de desempenho, vinculando remuneração variável a metas de produtividade e a precarização identitária: 68% dos docentes relatam perda de autonomia pedagógica devido à adoção de apostilas padronizadas (G1 Goiás, 2024)

Silva e Guillo (2015) demonstram que, nessas condições, 58% dos professores desenvolvem estratégias de "presenteísmo" - permanência física na escola com redução de engajamento emocional. Esse fenômeno representa a internalização da lógica neoliberal, onde a sobrevivência no emprego suplanta a realização profissional.

O adoecimento docente é um fenômeno complexo e multifatorial, que não se trata da simples ausência de saúde, mas abrange uma junção de manifestações físicas, psicológicas e comportamentais que afetam significativamente o bem-estar e a capacidade laboral dos professores. Trata-se de um processo que se desenvolve em resposta às condições e à organização do trabalho, refletindo as tensões e contradições inerentes à profissão no contexto contemporâneo (Amaral, 2021).

Carlotto (2010) define o adoecimento docente como uma referência às condições físicas, emocionais e mentais deterioradas de professores, resultantes das exigências estruturais e psicossociais do trabalho educacional e uma exposição prolongada a fatores estressores no ambiente escolar, que ultrapassam a capacidade adaptativa do indivíduo, culminando em síndromes como o *burnout*.

*Burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (Carlotto, 2010, p 02).

Alcântara (2009) realiza uma abordagem psicanalítica do adoecimento docente, considerando o "mal-estar" não apenas como produto das condições objetivas de trabalho, mas também como expressão das tensões subjetivas ligadas à própria profissão, destacando o sofrimento silencioso dos professores, muitas vezes marcado por culpa, frustração e expectativa não correspondida.

Parte do sofrimento também pode estar ligado à própria estrutura simbólica da profissão, de forma análoga ao mal-estar na civilização descrito por Freud, derivando de situações inerentes à configuração atual do magistério, para além das condições materiais de trabalho. O professor assume papel social de mediador entre conhecimento e realidade social, se expondo em contato direto com conflitos que refletem desigualdades de classe, gênero e raça, agravando o desgaste profissional.

Diversos termos são utilizados para descrever esse quadro, incluindo sofrimento mental, distúrbios psíquicos menores, estresse ocupacional, síndrome de *Burnout* e o conceito mais abrangente de "mal-estar docente", caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e sentimento de baixa realização profissional que se trata não apenas uma condição clínica, mas também social, revelando uma lógica de exploração emocional do trabalhador docente. Esses sintomas são indicativos do colapso de uma subjetividade pressionada por exigências desmedidas, sem contrapartida de suporte institucional (Alcântara, 2009; Araújo *et al.*, 2019, Carlotto, 2010).

Para uma compreensão mais profunda, é essencial abordar o conceito de "mal-estar docente" a partir da psicanálise e da psicologia. Alcântara (2009) realiza uma abordagem que considera esse sofrimento não apenas como produto de condições objetivas de trabalho, mas também como uma expressão de tensões

subjetivas ligadas à própria identidade profissional. Esse sofrimento deriva de situações inerentes à configuração atual do magistério, para além das condições materiais.

O professor, ao assumir papel de mediador entre conhecimento e realidade social, expõe-se a conflitos de classe, gênero e raça, o que gera um sofrimento silencioso, muitas vezes marcado por culpa, frustração e expectativas não correspondidas. Esse "mal-estar" é uma condição social e psicológica que precede e pode evoluir para síndromes clínicas. Dentre as síndromes recorrentes e suas características, o mal-estar docente, quando crônico, pode evoluir para quadros mais graves e clinicamente diagnosticáveis. Duas das síndromes mais recorrentes na categoria docente são a síndrome de *burnout* e os transtornos mentais comuns (TMCs).

Especificamente a síndrome de *Burnout* tem sido frequentemente destacada nas investigações sobre o adoecimento docente, por se tratar da exaustão emocional, despersonalização, ocasionado por um distanciamento em relação ao trabalho e aos alunos e a redução da realização pessoal, trazendo um sentimento de incompetência e falta de realização profissional associada à desvalorização profissional e à falta de resultados percebidos (Araújo *et al.*, 2019; Alcantara, 2009, Carlotto, 2010).

Para Carlotto (2010) em sua pesquisa sobre a Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com os professores, o autor considera *burnout* como:

uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes: (a) exaustão emocional: caracterizada por falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos ao qual pode somar-se o sentimento de frustração e tensão nos trabalhadores, por perceberem que já não têm condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes; (b) despersonalização: caracterizada pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional, que faz com que o profissional trate os clientes, colegas e a organização de maneira desumanizada; (c) diminuição da realização pessoal no trabalho: caracterizada por uma tendência do trabalhador a autoavaliar-se de forma negativa, tornando-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, com conseqüente declínio no seu sentimento de competência e êxito, bem como de sua capacidade de interagir com os demais. (Carlotto, 2010, p. 02).

A síndrome de *burnout*, frequentemente destacada nas pesquisas, é um tipo

de estresse ocupacional crônico. Do ponto de vista da saúde, ela representa um esgotamento físico e mental completo. Do ponto de vista da psicologia, ela se manifesta por três dimensões centrais: a exaustão emocional, que se trata de um sentimento de esgotamento e de sobrecarga emocional decorrente das exigências do trabalho, a despersonalização que seria o desenvolvimento de uma atitude cínica e distante em relação ao trabalho e aos alunos, tratando-os como objetos e a redução da realização pessoal, onde surge um sentimento de incompetência e de falta de realização profissional, que vem da percepção de que o trabalho não tem o impacto esperado (Alcantara, 2009).

Já os transtornos mentais comuns (TMCs) englobam quadros clínicos com sintomas de ansiedade, depressão e somatização. Do ponto de vista da saúde, esses quadros, embora muitas vezes não preencham todos os critérios para um diagnóstico psiquiátrico formal (segundo classificações como a CID-10), indicam um comprometimento significativo da saúde mental (Tostes *et al.* 2018).

Tostes *et al.* (2018), afirma existir uma alta prevalência desses transtornos entre professores, evidenciando não serem apenas uma condição clínica individual, mas uma manifestação da lógica de exploração emocional e da falta de suporte institucional no ambiente de trabalho.

Santos (2022) aprofunda a análise do adoecimento docente ao evidenciar a precarização das condições de trabalho e a ausência de políticas públicas efetivas voltadas à saúde do professor. O trabalho do educador é permeado por intensas exigências cognitivas, emocionais e relacionais, que não encontram suporte adequado nos ambientes escolares. Essa situação é agravada pela cultura do silêncio, que impede os docentes de expressarem suas dores e vulnerabilidades com segurança.

As características do adoecimento docente se manifestam de formas variadas e vão além dos diagnósticos clínicos. Elas incluem também sentimentos como solidão, ansiedade, irritabilidade, dificuldade de concentração, baixa autoestima, impotência, desamparo e descrença na eficácia do próprio trabalho.

Fisicamente, podem ocorrer dores de cabeça, distúrbios do sono, problemas gastrointestinais, fadiga crônica, dores musculares e problemas vocais – sendo estes últimos sintomas mais comuns na categoria. Comportamentalmente, o adoecimento pode levar ao absenteísmo, produtividade reduzida, isolamento social, conflitos interpessoais, ocasionando até mesmo o abandono da profissão (Tostes *et*

*al.*, 2018; Ferreira, 2016).

A invisibilidade institucional do sofrimento docente contribui para a sua naturalização e banalização. Quando os professores adoecem, muitas vezes, são responsabilizados individualmente, desconsiderando os determinantes estruturais de seu sofrimento (Araújo *et al.*, 2019).

Santos (2022) destaca que o adoecimento não se manifesta apenas nos afastamentos por licença médica. Ele se expressa de forma contínua no cotidiano escolar, por meio do desânimo, da apatia, das queixas constantes de cansaço e da sensação de impotência frente aos desafios da profissão. Assim, o conceito de adoecimento docente deve abarcar não apenas a doença em si, mas todo o processo que leva à deterioração. Estudo conduzido por Nascimento e Seixas (2020), busca traçar um panorama acerca do adoecimento de professores da Educação Básica no Brasil, com base em uma revisão sistemática da literatura científica. O objetivo central do trabalho foi identificar os principais sinais e tipos de sofrimento mental dos docentes, entre os anos de 2009 e 2019, bem como os fatores associados a esse contexto.

Metodologicamente, os autores realizaram busca em bases como SciELO, BVS e Lilacs, selecionando 25 estudos empíricos relevantes sobre o tema. A estratégia adotada permitiu mapear evidências claras sobre o adoecimento docente, focando na prevalência dos casos, condições de trabalho e lacunas na atenção à saúde dos professores (Nascimento; Seixas, 2020).

Os resultados indicaram que os transtornos mais frequentemente mencionados nos estudos foram depressão e ansiedade, responsabilizadas como as principais formas de sofrimento psíquico entre os professores. Além disso, foram destacados como fatores de risco correlacionados ao adoecimento: condições precárias de trabalho, sobrecarga de atividades, falta de apoio institucional, gestão deficiente, problemas comportamentais dos alunos e violência escolar (Nascimento e Seixas, 2020).

O quadro revela que o adoecimento docente não decorre de fragilidades individuais, mas está intimamente associado a condições laborais estruturais desfavoráveis, que afetam o bem-estar físico e emocional dos docentes.

A constatação de que múltiplos fatores coletivos contribuem para o adoecimento demanda uma abordagem sistêmica de enfrentamento. Nascimento e Seixas (2020) ressaltam a necessidade de políticas públicas e ações institucionais

que considerem esses aspectos como a valorização profissional, melhoria das condições de trabalho e suporte à saúde mental dos docentes, apontando carências nas respostas atuais do sistema educacional brasileiro.

Para compreender a relevância e a amplitude do sofrimento mental entre docentes da rede pública Tostel *et al.* (2018) desenvolveu uma pesquisa com 1.021 professores, utilizando de instrumentos reconhecidos para dimensionar e avaliar a saúde mental: o *Self-Report Questionnaire* (SRQ-20) e os inventários de Beck. A utilização de instrumentos amplamente reconhecidos, como o SRQ-20 e os Inventários de Beck, não se trata apenas de uma formalidade metodológica, mas garante a validade e a confiabilidade dos dados coletados.

Para simplificar, o SRQ-20 trata-se de um questionário de autoavaliação, como ferramenta para rastreamento de saúde mental, especificamente transtornos mentais comuns (TMC). Os inventários de Beck referem-se escalas evolutivas desenvolvidas, utilizadas para avaliar diversos aspectos do sofrimento mental como depressão, ansiedade e desesperança. Enquanto o SRQ-20 é um questionário de rastreamento, os inventários de Beck são escalas de avaliação mais detalhadas.

O SRQ-20, recomendado pela OMS, é ideal para o rastreamento inicial de transtornos mentais comuns (TMCs), enquanto os Inventários de Beck oferecem uma avaliação mais detalhada da intensidade de sintomas específicos como depressão e ansiedade, essa combinação de instrumentos permite um diagnóstico mais preciso e a diferenciação entre casos de sofrimento mental leve e quadros mais graves (OMS, 1994).

A combinação dos instrumentos permite não somente identificar a prevalência do adoecimento, mas também caracterizar sua natureza, mostrando a predominância de transtornos como a depressão e a ansiedade na categoria. Por isso, essa pesquisa não é apenas um exemplo metodológico, mas uma evidência sólida que sustenta a tese sobre o adoecimento docente como um problema de saúde pública. No estudo realizado por Tostes *et al.* (2018), o SRQ-20 foi utilizado para identificar Distúrbios Psíquicos Menores (DPM), e os inventários de Beck para mensurar níveis de ansiedade (BAI) e depressão (BDI). Além disso, um questionário sociodemográfico e de morbidade autorreferida complementou a coleta de dados, realizada por meio de uma plataforma online entre os anos de 2014 e 2015.

Os resultados revelaram que 75% dos professores apresentavam indicativos de Distúrbios Psíquicos Menores (DPM), um índice considerado significativamente

superior aos 30% estimados pela Organização Mundial da Saúde para trabalhadores em geral e a outras pesquisas com diferentes categorias profissionais. Cerca de 44% dos docentes exibiram algum nível de depressão, e 19% foram classificados como depressão moderada ou grave. A ansiedade também se destacou de forma prevalente, afetando 70% dos participantes em algum grau, com 41% apresentando níveis considerados moderados ou graves (Tostes *et al.*, 2018).

A análise estatística identificou certas associações significativas entre o sofrimento mental e determinadas características sociodemográficas e laborais, como, por exemplo, ser do sexo feminino, relatar a presença de outras doenças como problemas otorrinolaringológicos e osteomusculares associados à ansiedade, ter o hábito de levar trabalho para casa e atuar no ensino fundamental foram fatores consistentemente associados a maiores índices de DPM, depressão e ansiedade.

O estudo também apontou relação significativa entre o número elevado de alunos por turma (acima de 40) e maiores níveis de disforia (depressão leve), reforçando o impacto da sobrecarga nas condições de saúde mental dos professores (Tostes *et al.*, 2018).

Diante desses achados, Tostes *et al.* (2018) concluíram que o sofrimento mental acomete uma parcela expressiva dos professores da rede pública paranaense, com níveis muito superiores aos observados em outros grupos populacionais e categorias profissionais. Os autores ressaltam a forte relação entre esse adoecimento e as condições de trabalho, evidenciada também pela alta percepção de insalubridade (84%) e pelo expressivo percentual de afastamentos motivados por transtornos mentais (27%).

O estudo enfatiza a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre as causas do sofrimento docente, que superem a simples medicalização e busquem intervir nos processos determinantes do adoecimento ligados à organização e às condições laborais.

Quadro 1: Núcleos Estruturantes do Sofrimento Docente na Perspectiva de Tostes *et al* (2018)

<b>Categoria</b>	<b>Dados/ Informações</b>	<b>Informações Adicionais</b>
Prevalência	75% dos professores apresentaram distúrbios psíquicos menores	Inclui sintomas como ansiedade, insônia, irritabilidade e fadiga crônica
	44% foram diagnosticados com depressão	25% com depressão leve e 19% com depressão moderada/grave.

	70% relataram ansiedade	Ansiedade generalizada e transtornos associados ao estresse ocupacional.
Fatores Associados	Sexo feminino: Maior vulnerabilidade a transtornos mentais	Relacionado à dupla jornada (trabalho doméstico e profissional)
	Levar trabalho para casa: Aumento do estresse e sobrecarga emocional	Jornadas prolongadas sem delimitação clara entre vida pessoal e profissional
	Ensino fundamental: Maior incidência de adoecimento	Pressão por resultados pedagógicos e gestão de turmas numerosas.
	Presença de outras doenças: Agravamento de sintomas psíquicos	Comorbidades físicas amplificam o desgaste mental
Metodologia	Amostra: 1.021 professores da rede pública do Paraná	Participantes de diferentes regiões, com diversidade sociodemográfica
	Instrumentos: SRQ-20 (distúrbios psíquicos), Inventários de Beck (ansiedade e depressão)	Validação internacional para diagnóstico de transtornos mentais
	Análise estatística: Testes Qui-quadrado, Exato de Fisher e Kruskal-Wallis	Identificação de correlações significativas ( $p < 0,05$ ).
Principais Achados	Condições de trabalho são o principal fator de adoecimento	Inclui falta de recursos, salas superlotadas e pressão por metas de desempenho.
	Sobrecarga de tarefas: Relação direta com ansiedade e depressão	Atividades burocráticas excessivas (relatórios, planejamentos) somadas à carga pedagógica.
Conclusão	Necessidade de políticas de saúde ocupacional específicas para professores	Sugestão de programas de acompanhamento psicológico e redução de jornada
	Valorização profissional: Salários dignos e formação continuada	Combate à precarização e ao desgaste identitário da profissão

Fonte: Adaptado de *Tostes et al* (2018).

Diante de tais fatos, é de extrema importância reconhecer que o adoecimento docente não se trata apenas de uma questão individual, mas um problema de saúde pública e ocupacional, intrinsecamente ligado à organização e às condições de trabalho. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) já apontava a categoria docente como uma das mais sujeitas a doenças ocupacionais, destacando o estresse como um fator proeminente (Ferreira, 2016).

Ferreira (2016) aponta que a crescente "medicamentação" da vida, onde professores recorrem a medicamentos para atenuar o sofrimento gerado pela prática docente, é um sintoma preocupante dessa realidade, indicando que o adoecimento é uma resposta a um ambiente de trabalho que se tornou insustentável para muitos.

Essa realidade reflete a abordagem limitada de tratar o adoecimento docente de forma individualizada, focando nos sintomas em vez de abordar as causas estruturais e as condições de trabalho insalubres.

A intervenção para a saúde dos professores deve ser ampliada para além da simples prescrição de medicamentos. Existe uma necessidade de entender a origem do sofrimento mental dos professores, buscando a "gênese do sofrimento" e as relações com as condições de trabalho, oferecendo suporte para mudanças significativas que melhorem a saúde dos professores e isso inclui a consideração de fatores como a sobrecarga de trabalho, o grande número de alunos por turma, e a pressão para cumprir metas, que estão diretamente ligados ao sofrimento mental.

Não há soluções farmacológicas suficientes para lidar com o sofrimento mental. É necessário incorporar práticas que considerem o contexto social e laboral dos indivíduos, promovendo a escuta ativa e o acolhimento das demandas emocionais dos docentes (Ferreira, 2016).

### 3.2 – SAÚDE MENTAL E ADOECIMENTO DOCENTE EM GOIÁS: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

O adoecimento docente é um fenômeno complexo, resultante da interação de múltiplos fatores. A compreensão de tais fatores é fundamental para ter consciência da dimensão do problema e pensar em estratégias eficazes de prevenção e intervenção.

A saúde dos professores brasileiros enfrenta um cenário alarmante, tanto na rede pública quanto na privada, os docentes são acometidos por um conjunto de doenças com predomínio de distúrbios mentais, como síndrome de *burnout*, estresse e depressão, seguidos por problemas vocais e osteomusculares (Lima *et al*, 2023).

A docência, historicamente considerada uma ocupação nobre, foi perdendo sua valorização social ao longo do tempo, o que trouxe implicações significativas para os educadores. Atualmente, os professores são sobrecarregados por demandas que vão além do ato de ensinar, lidando com questões sociais e estruturais que ultrapassam o ambiente escolar. Essa sobrecarga compromete não apenas a saúde mental dos docentes, mas também a qualidade da educação oferecida (Nascimento; Seixas, 2020).

Araújo *et al.* (2019), numa pesquisa sobre saúde do trabalhador docente

passou a considerar o processo de trabalho como elemento central na produção de saúde ou doença. Isso significa não se tratar apenas de sintomas isolados ou subjetivos, mas de um conjunto de determinações sociais, econômicas e institucionais que configuram um ambiente propício ao sofrimento. Fatores como as condições do trabalho, a sua intensificação, a desvalorização profissional, as metas inalcançáveis e a escassez de reconhecimento são fatores mais proeminentes nas discussões sobre o adoecimento docente (Tostes *et al.*, 2018; Aguiar *et al.*, 2024).

Nas redes estaduais de ensino, as Coordenações Regionais de Educação (CREs) desempenham um papel central na organização e supervisão das escolas e acabam por ser uma referência de fatores institucionais e organizacionais que colaboram para o sofrimento docente. Por meio de um intenso controle exercido sobre a gestão escolar, muitas vezes centralizam decisões administrativas e pedagógicas, limitando a autonomia das unidades escolares e dos professores. Esse controle se manifesta, por exemplo, na imposição de metas, padronização de relatórios, monitoramento constante do desempenho e fiscalização do cumprimento de normas burocráticas. Embora tenha como justificativa a busca pela eficiência e pela homogeneização da rede, na prática, gera sobrecarga de tarefas, engessa a gestão pedagógica e aumenta a pressão sobre professores e gestores, contribuindo diretamente para sentimentos de impotência, frustração e adoecimento mental.

De acordo com o Decreto nº 9.920/2021, compete às CREs coordenar, supervisionar, orientar e monitorar as unidades escolares, inclusive gerenciando recursos financeiros, pedagógicos e de infraestrutura. Essa configuração hierárquica amplia o controle institucional sobre as escolas, limitando a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares e seus profissionais, um ponto que se intensifica na lógica gerencial neoliberal (Goiás, 2021).

Essa centralização administrativa, aliada à crescente exigência de indicadores de desempenho e cumprimento de metas, resulta em sobrecarga nas escolas. As CREs não apenas fiscalizam o cumprimento das diretrizes, mas impõem uma cultura de monitoramento constante, exigindo relatórios padronizados, avaliações externas e respostas imediatas aos resultados que, inevitavelmente, pressiona professores e gestores escolares e favorece o adoecimento emocional.

Além disso, o controle das CREs se manifesta também por meio da promoção de formações e programas padronizados, como os Ciclos de Gestão

Goiano com base no modelo PDCA (Plan-Do-Check-Act)<sup>3</sup>, que muitas vezes priorizam metas de desempenho e gestão sobre as necessidades contextuais dos professores e da escola (CONSED, 2022).

Essa uniformização diminui o espaço para a escuta dos docentes e impede que se considerem as condições concretas de trabalho, contribuindo para o desgaste profissional e psicológico. A sobrecarga de trabalho é elemento central, manifestando-se através de longas jornadas, acúmulo de funções burocráticas, administrativas e assistenciais, excesso de alunos por turma e a necessidade de levar trabalho para casa, como planejamento de aulas e correção de atividades (Araújo *et al.*, 2019).

A intensificação do trabalho não se trata apenas do aumento da quantidade de trabalho, mas também do aumento de seu ritmo e da maior densidade das tarefas exigidas em um mesmo período. Isso se relaciona com a pressão por metas e resultados, muitas vezes, atrelada a políticas de avaliação e bonificação, que intensificam a cobrança sobre os professores. O professor é tratado como operário do conhecimento, pressionado a produzir resultados mensuráveis, muitas vezes em contextos adversos e sem apoio institucional adequado (Moura *et al.*, 2019).

Diante da perspectiva da educação contemporânea, Aguiar *et al* (2024) aponta que a falta de autonomia no planejamento e execução do trabalho pedagógico, a gestão escolar autoritária ou pouco participativa, e a ausência de apoio institucional também são fatores relevantes que contribuem para o sentimento de impotência e frustração.

A falta de autonomia no exercício da docência é um dos principais fatores de frustração relatados pelos professores da rede pública, visto que o trabalho docente tem sido crescentemente controlado por metas, avaliações externas e currículos engessados, que limitam a capacidade criativa e reflexiva do professor. Diante da ausência de espaço para a construção coletiva do planejamento pedagógico, o docente se reduz a um mero executor de tarefas, sem que possa ter voz ativa para participar das decisões escolares, contribuindo para um sentimento de inutilidade e desconexão com o propósito educacional, gerando um esvaziamento de seu papel

---

<sup>3</sup> O Plan-Do-Check-Act (PDCA) é um ciclo de gestão da qualidade voltado à melhoria contínua de processos. Ele consiste em quatro etapas: Planejar (Plan), identificando problemas e definindo metas; Executar (Do), implementando as ações planejadas; Verificar (Check), avaliando os resultados em relação aos objetivos; e Agir (Act), ajustando processos com base nas análises para consolidar melhorias e reiniciar o ciclo.

intelectual (Aguiar *et al*, 2024).

No mesmo sentido, a presença de gestões escolares autoritárias, baseadas em modelos verticalizados de poder, corrobora o aprofundamento do mal-estar docente. Diante de uma gestão coercitiva, centralizando as decisões em direções que desconsidera saberes e necessidades dos professores, enfraquece os vínculos entre os sujeitos da escola, transformando a escola em um ambiente hostil, marcado por pressões e cobranças, em vez de incentivo e diálogo. O medo de represálias, a falta de escuta e a ausência de práticas participativas minam o sentido ético e colaborativo do trabalho pedagógico.

Diante das dificuldades enfrentadas diariamente, a ausência de apoio institucional intensifica a frustração entre os profissionais. O corpo docente relata sensação constante de abandono diante de situações de sobrecarga de trabalho, adoecimento mental e situações de violência escolar, com a ausência de políticas efetivas que possam fornecer acolhimento e suporte, bem como ausência de recursos didáticos e estruturais, reforçando a ideia de que o sistema educacional negligencia o bem-estar dos docentes. Diante da ausência de respaldo e amparo da instituição, os professores sentem a invisibilização de suas dores, o que contribui para o agravamento do sofrimento psíquico e para o desejo de abandonar a profissão (Aguiar *et al*, 2024).

A relação entre trabalho e adoecimento mental é complexa e multifacetada. No caso dos professores da Educação Básica, a falta de apoio institucional, as mudanças constantes nas políticas educacionais e as exigências tecnológicas têm intensificado os desafios da profissão. Os docentes frequentemente são responsabilizados pelos resultados negativos no sistema educacional, mesmo quando esses decorrem de problemas estruturais e de gestão (Nascimento e Seixas, 2020).

Segundo Frida Marina Fischer (2023), professora da Universidade de São Paulo (USP) do Departamento de Saúde Ambiental, dentre as principais formas de adoecimento, formando um quadro de doenças típicas dos professores, destaca-se os transtornos mentais e comportamentais, perda de voz, distúrbios auditivos, lesões osteomusculares, onde tais condições estão diretamente vinculadas às precariedade das condições de trabalho, falta de infraestrutura e falta de recursos, evidenciando a relação entre cargas laborais desproporcionais e o adoecimento (Fupesp, 2023).

O adoecimento emocional dos professores tem se configurado como uma

crise silenciosa no cenário educacional, marcada por condições de trabalho precarizadas e relações interpessoais desgastadas.

Gregorin (2016) destaca que o sofrimento psíquico docente não é um fenômeno individual, mas estrutural, vinculado à desvalorização profissional e à pressão por resultados em um sistema educacional cada vez mais burocratizado. A precarização do trabalho docente agrava esse cenário. Moura *et. al* (2019) relaciona o adoecimento mental ao neoliberalismo, que impõe lógicas de produtividade e flexibilização, acaba por sobrecarregar professores com jornadas extenuantes, salários defasados e falta de reconhecimento.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelam que 70% dos professores brasileiros relatam estresse crônico, com sintomas como ansiedade e insônia, corroborando a tese de que as condições estruturais são determinantes para a saúde mental (Gregorin, 2016).

Os fatores sociais e contextuais exercem forte influência sobre o trabalho e a saúde docente. A desvalorização social e profissional da carreira docente é um fator crônico, manifestando-se através de baixos salários, falta de reconhecimento, discursos que culpabilizam o professor pelo fracasso escolar e a perda de prestígio da profissão. Essa desvalorização contribui para a baixa autoestima e a exaustão emocional (Tostes *et al.*, 2018; Araújo *et al.*, 2019).

O adoecimento psíquico trata-se de um processo socialmente constituído onde o sofrimento surge quando há uma desconexão entre a atividade realizada e a atividade real, onde se desejaria ou poderia fazer. No contexto da atividade docente, essa desconexão é exacerbada pela alienação do trabalho e pela falta de reconhecimento simbólico e econômico. Esses conflitos envolvem decisões vitais cujas consequências impactam profundamente a saúde mental dos docentes (Tostes *et al.*, 2018; Araújo *et al.*, 2019).

Gregorin (2016) afirma que o neoliberalismo intensifica a culpabilização dos docentes. A cobrança por desempenho em avaliações externas, como o IDEB, transfere para o professor a responsabilidade por falhas sistêmicas, como infraestrutura inadequada ou desigualdades sociais. Essa pressão, aliada à redução de investimentos em educação, cria um ciclo vicioso: professores adoecidos impactam a qualidade do ensino, reforçando estereótipos de ineficiência.

Aguiar *et al.* (2024) considera que as políticas educacionais são elementos centrais na reconfiguração e precarização do trabalho docente, por promoverem a

intensificação do trabalho, a flexibilização dos contratos com aumento de trabalhadores temporários, a introdução de mecanismos de controle e avaliação baseados em desempenho, e um foco na formação para a "empregabilidade" em detrimento de uma formação científica mais sólida. Esse cenário, marcado pela instabilidade e pela pressão constante, agrava o estresse e o sofrimento psíquico.

As mudanças sociais e tecnológicas do século XXI também têm impactado significativamente a organização do trabalho docente. Os professores agora precisam se adaptar a novas ferramentas digitais e lidar com as transformações culturais que adentram as salas de aula. Essa necessidade constante de atualização profissional contribui para a sensação de inadequação e sobrecarga emocional entre os docentes. Nesse contexto, é essencial reconhecer que as condições precárias enfrentadas pelos professores não são apenas questões individuais, mas refletem problemas estruturais mais amplos (Nascimento; Seixas, 2020).

A dualidade do papel do professor na sociedade contemporânea – responsável pela reprodução de uma cultura dominante e, ao mesmo tempo, depositário das esperanças de mobilidade social – gera tensões adicionais. A cobrança para que a escola e o professor assumam funções antes atribuídas a outras instituições, como a família, sem o devido suporte, também contribui para a sobrecarga e o mal-estar (Tostes et al., 2018).

A violência escolar, a falta de autonomia e as condições inadequadas das salas de aula são agravantes do adoecimento mental. Por exemplo, Gasparini *et al.* (2005) relataram que 74% dos professores citaram episódios de agressão envolvendo alunos, enquanto 57,1% mencionaram agressões por pais de alunos. Além disso, a falta de infraestrutura adequada, como ruído elevado e ventilação precária, foi apontada por 48,4% e 23,7% dos respondentes, respectivamente. Esses fatores contribuem para um ambiente de trabalho estressante e desgastante.

Silva e Guillo (2015), em "Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano", pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, realizada com 20 professores do sexo masculino, buscou entender o processo de adoecimento docente para, a partir disso, pensar em medida para mitigar o problema, considerando que a profissão tem sido negativamente afetada por mudanças nas últimas décadas.

. Para a coleta de dados, os autores utilizaram um formulário com questões sobre as condições de trabalho e a saúde dos participantes.

Os resultados obtidos revelaram uma realidade preocupante, na qual as condições de trabalho contribuem diretamente para o adoecimento dos professores. O estudo apontou que mais de 50% dos entrevistados precisaram se ausentar do trabalho por motivo de doença, com alguns deles já sofrendo de Síndrome de Burnout.

Os pesquisadores identificaram que a precarização do trabalho docente, incluindo uma sobrecarga de tarefas e condições inadequadas, pode levar os profissionais à exaustão física e emocional, destacando, ainda, que a relação entre as condições de trabalho e o adoecimento é complexa e envolve fatores como carga horária, quantidade de alunos por turma e a falta de valorização profissional.

Em suas considerações finais, os autores reforçaram a importância de se compreender o trabalho docente como uma atividade que envolve a saúde física e mental, destacando que os problemas de saúde apresentados pelos professores são um indicativo do elo entre a sua realidade de trabalho e o seu adoecimento. Para mitigar essa problemática, os participantes do estudo sugeriram a necessidade de medidas como a valorização salarial, a redução da jornada de trabalho e a oferta de atendimento médico-hospitalar específico para a categoria, demonstrando que o problema do adoecimento docente é multifacetado e exige soluções que vão além da esfera individual (Silva; Guillo, 2015).

Essa percepção é reforçada por Rosa *et. al* (2024), em seu estudo sobre o adoecimento psíquico de professores que vincula-se ao projeto "Medicalização em Goiás: investigações críticas na história e contemporaneidade de práticas e discursos biopsicossociais", focalizando o fenômeno da psiquiatrização docente na rede municipal de Goiânia, entre os anos de 2015 e 2017 e observando a relação professor-aluno e o impacto das condições de trabalho precarizada, aponta a psiquiatrização do mal-estar docente, ou seja, a medicalização de problemas originados em contextos sociais e laborais, reduzindo questões coletivas a transtornos individuais.

Metodologicamente, o artigo utiliza um enfoque qualitativo com base na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente, reconstruída pela perspectiva da Clínica da Atividade, de Yves Clot. Os autores analisaram 109 fichas-síntese extraídas de licenças médicas emitidas pela Junta Médica Municipal de Goiânia, especificamente, aquelas registradas sob o código F do CID-10, referente a transtornos mentais. Desse conjunto, 35 fichas foram diretamente relacionadas à interação professor-aluno e sistematizadas em categorias como queixas e

desdobramentos do adoecimento.

Os resultados mostraram que o absenteísmo mental entre docentes reflete processos de precarização do trabalho na escola e de alienação diante da atividade educativa. Essa realidade é expressa não apenas pelos sintomas clínicos, mas pela forma como a atividade docente se desfaz de seu sentido, com professores incapazes de fruir seu trabalho e de se reconhecer na prática diária. A análise das fichas permitiu a construção de categorias interpretativas que destacam padrões recorrentes no sofrimento docente: sobrecarga, ausência de apoio institucional, resistência às relações com alunos e desgaste emocional. Tais dimensões ilustram, segundo os autores, uma patologia social histórica, mais do que meros problemas individuais.

Como destaque prático, Rosa *et al.* (2024) sugerem a intervenção coletiva como recurso essencial para enfrentar a psiquiatrização: um movimento que inclui o fortalecimento de redes de apoio, políticas públicas focadas na saúde mental docente e a reinvenção do sentido coletivo do trabalho educativo.

De acordo com Bourdieu (1998), a violência simbólica consiste na imposição de significados e valores legitimados por um grupo dominante, sem o uso explícito da força, mas com forte impacto na construção das identidades sociais. Nesse sentido, no contexto escolar, ela se expressa na desautorização do professor como figura pedagógica, que perde espaço e legitimidade frente às crescentes demandas emocionais e comportamentais da comunidade escolar.

Gregorin (2016) complementa que a desautorização do professor como figura pedagógica, em um contexto de crescentes demandas emocionais, contribui para a erosão de sua identidade profissional. A sala de aula foi identificada como o principal cenário do "drama" do adoecimento docente. A interação com os alunos muitas vezes intensifica o sofrimento, especialmente em situações como desinteresse dos alunos pelas atividades propostas, conflitos interpessoais decorrentes da heterogeneidade sociocultural das turmas, sentimento de fracasso profissional, agravando as psicopatologias laborais.

Em muitos casos, os relatos indicam que o professor passa a experienciar episódios de colapso emocional, os quais são desencadeados por eventos traumáticos vivenciados em sala de aula. Tais episódios evidenciam um duplo impacto: por um lado, a imposição de metas e a pressão por resultados configuram um contexto de trabalho alienante; por outro, a falta de suporte institucional e de

políticas integradas para a saúde mental do docente agrava o quadro de adoecimento, criando um cenário de vulnerabilidade que afeta toda a dinâmica pedagógica. Muito embora os fatores organizacionais e sociais sejam predominantes, fatores individuais também influenciam na resposta do professor aos fatores desgastantes do trabalho. A saúde preexistente, sua personalidade, estratégias de enfrentamento e rede de apoio social influenciam na vulnerabilidade ou na resiliência ao adoecimento (Gregorin, 2016).

Todavia, é importante evitar a psicologização do problema, que tende a culpabilizar o indivíduo e a desconsiderar o papel determinante das condições de trabalho. Como ressaltam Araújo *et al.* (2019), as investigações devem manter o foco no processo de trabalho como elemento central na determinação do processo saúde-doença.

Alcantara (2009) também alerta contra uma visão exclusivamente social, propondo investigar a subjetividade e possíveis dinâmicas psíquicas, como o sentimento de culpa ou o masoquismo, na relação do professor com o trabalho e o adoecimento, mas sem desconsiderar o contexto. O adoecimento emocional docente é reflexo de falhas estruturais de uma complexa teia de fatores, onde as condições precárias, a sobrecarga, a intensificação do trabalho, a desvalorização profissional e as políticas educacionais neoliberais desempenham um papel central, interagindo com aspectos individuais e sociais mais amplos.

Como propõem Gregorin (2016), Rosa *et. al* (2024) e Moura *et. al* (2019), é necessário combater a naturalização do sofrimento psíquico, promovendo ambientes escolares democráticos, valorização salarial e suporte psicológico institucional, sem romper com a lógica neoliberal que precariza a educação, a saúde mental dos professores seguirá à deriva, comprometendo o futuro de gerações.

Portanto, diante da necessidade de combater a naturalização do sofrimento psíquico e promover condições de trabalho mais justas e saudáveis, torna-se fundamental compreender como esse adoecimento se manifesta na prática. A análise das consequências do adoecimento emocional docente permite evidenciar que os impactos vão além da saúde individual do professor, refletindo diretamente na qualidade do ensino, no funcionamento das instituições escolares e na vida social e pessoal dos profissionais da educação.

O adoecimento emocional do docente resulta de uma interação complexa de fatores laborais, sociais e individuais que acarreta uma série de consequências

negativas que se desenrolam para além da saúde do próprio professor, impactando sua prática pedagógica, o funcionamento do sistema educacional e sua vida pessoal e social. Essas repercussões evidenciam a gravidade do problema e a urgência de se implementar medidas de prevenção e cuidado.

A consequência mais direta do adoecimento é o comprometimento da saúde física e mental do professor, como visto anteriormente, manifestações como estresse crônico, ansiedade, depressão, síndrome de *Burnout*, distúrbios do sono, problemas vocais e musculoesqueléticos são prevalentes (Tostes *et al.*, 2018; Araújo *et al.*, 2019; Ferreira, 2016).

Esse quadro de sofrimento contínuo deteriora a qualidade de vida do docente, podendo levar a um ciclo vicioso de adoecimento, onde o desgaste físico e emocional se retroalimenta. Em casos extremos, o adoecimento pode levar ao abandono da profissão ou mesmo a desfechos mais graves relacionados à saúde mental.

Gregorin (2016) indica que a profissão docente está entre as mais suscetíveis à Síndrome de *Burnout*, com taxas 30% superiores à média geral. No Brasil, pesquisas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apontam que 90% dos professores já vivenciaram crises de ansiedade, enquanto 48% fazem uso de medicamentos psiquiátricos. Os dados expõem a urgência de políticas públicas que transcendam abordagens paliativas, priorizando a reorganização das condições laborais (Gregorin, 2016).

O adoecimento docente gera custos significativos para o sistema educacional. O absenteísmo, decorrente de licenças médicas, é consequência direta e visível, gerando descontinuidade no processo pedagógico e sobrecarga para os colegas que precisam cobrir as ausências ou para o sistema que precisa contratar substitutos (Araújo *et al.*, 2019; Amaral, 2021).

A alta rotatividade de professores, com muitos abandonando a carreira precocemente devido ao adoecimento, também representa uma perda de investimento em formação e experiência, além de dificultar a construção de vínculos e projetos pedagógicos consistentes nas escolas. Os dados sobre licenças médicas e readaptações de função em Goiás ilustram a magnitude desse impacto no sistema público.

Dados obtidos por meio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás SEDUC - mostram que o adoecimento mental dos servidores da rede estadual de

ensino atingiu o maior nível desde 2015, demonstrando aumento dos afastamentos por transtornos psicológicos, destacando ansiedade e depressão como principais causas (SEDUC, 2024).

Pesquisas apontam que o adoecimento emocional dos docentes em Goiás é um reflexo das pressões constantes por desempenho, falta de valorização profissional, ausência de apoio psicológico institucional e ambiente escolar hostil (Campos; Martins, 2012).

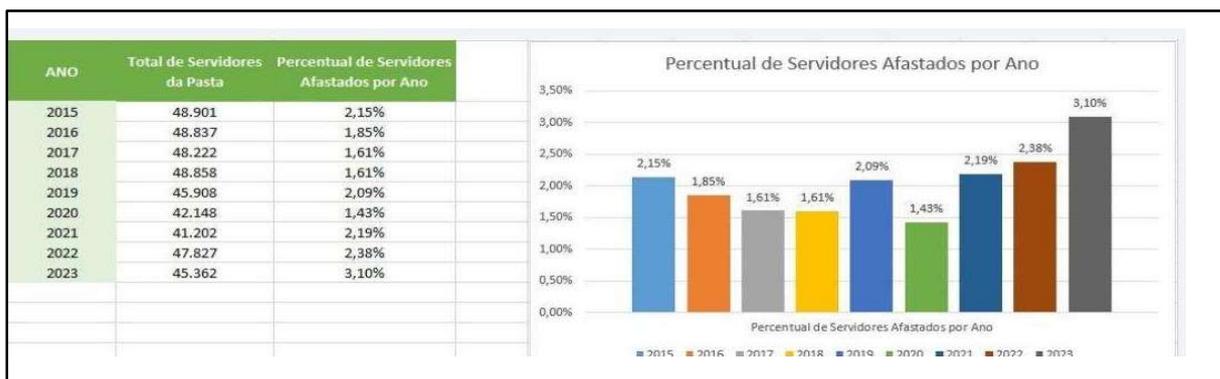
A realidade do Estado de Goiás não difere do contexto nacional. O avanço do adoecimento emocional dos professores decorre da sobrecarga de tarefas, da violência simbólica e física no ambiente escolar, da falta de valorização profissional e da constante pressão por resultados (Frade; Rodrigues, 1998).

Conforme dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Administração SEAD - obtidos pela SEDUC, atualmente há 253 professores afastados no Estado para tratamento de saúde mental, representando 0,9% dos 28.367 docentes ativos na rede estadual (SEDUC, 2024).

Todavia, em âmbito municipal, a Secretaria Municipal de Administração de Goiânia-GO (SEMAD) - e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO (SME) - declararam não possuir registros consolidados, destacando que o período de licença varia entre 7 a mais de 30 dias, com média de 14 a 15 dias de afastamento por caso (SME, 2024).

Com base nos registros fornecidos, foram elaborados gráficos que demonstraram que o adoecimento mental na rede estadual de ensino chegou em seu maior nível no ano de 2023, desde o ano de 2015. Com base nos dois gráficos apresentados abaixo, é possível fazer uma análise e detalhada sobre a situação do adoecimento dos servidores da educação, com ênfase no crescimento dos afastamentos e licenças médicas por transtornos mentais e comportamentais, especialmente entre os anos de 2015 e 2023.

Quadro 2: Afastamento de Servidores da Educação (2015-2023)



Fonte: SEAD, 2024.

O gráfico acima demonstra o percentual de servidores da pasta da educação estadual afastados por ano. Os dados apontam um movimento oscilatório entre 2015 e 2020, com índices que variaram entre 1,43% (2020) e 2,15% (2015). A partir de 2021, observa-se uma tendência de alta acentuada, com destaque para o ano de 2023, que atingiu o maior percentual de toda a série histórica: 3,10%. Esse crescimento pode ser interpretado como um reflexo da intensificação das condições de trabalho docente, agravadas no pós-pandemia, com sobrecarga emocional, aumento da demanda por resultados e escassez de apoio institucional.

O salto de 2,19% em 2021 para 2,38% em 2022, e então para 3,10% em 2023 revela uma deterioração progressiva da saúde dos servidores — um dado que deve ser encarado com extrema preocupação pelas autoridades educacionais e de saúde.

O próximo gráfico aprofunda a análise ao mostrar a quantidade de licenças médicas concedidas por transtornos mentais e comportamentais (CID-F), bem como o número de servidores afastados por essa causa específica.



**Fonte:** Secretaria da Educação de Goiás, 2024.

Os dados indicam que, apesar de oscilações, houve aumento exponencial no número de licenças a partir de 2021, com destaque para o ano de 2023, que registrou 2.963 licenças concedidas e 1.405 servidores afastados por transtornos mentais — um aumento expressivo em comparação aos anos anteriores.

O crescimento reforça o diagnóstico de que o sofrimento mental tem se tornado um dos principais motivos de afastamento no serviço público educacional. O número de servidores afetados quase dobrou entre 2020 e 2023 (de 601 para 1.405), o que pode estar associado ao acúmulo de estressores institucionais, ausência de políticas estruturadas de prevenção e escuta, bem como às dificuldades na valorização e na formação emocional dos profissionais da educação na rede pública.

No ano de 2023, foram concedidos cerca de 2.963 (dois mil, novecentos e sessenta e três) pedidos de afastamento relacionados a motivos de transtornos mentais e comportamentais, onde 1.405 (mil quatrocentos e cinco) servidores foram afastados, indicando reincidência de pedidos de licença por questões de saúde mental em 47% dos casos. Em decorrência disso, surge um impacto quantitativo que revela custos operacionais diretos, com um custo de cerca de R\$ 18,7 milhões com substituições temporárias decorrentes de licenças médicas (Assembleia Legislativa do Estado de Goiás - Alego, 2024).

Qualitativamente, observam-se as seguintes consequências: a redução da qualidade educacional: turmas com rotatividade docente acima de 30% apresentam índices de aprendizagem 22% inferiores à média estadual, o desgaste do capital social escolar onde 54% dos estudantes relatam perda de vínculo afetivo com professores substitutos; ciclo vicioso de adoecimento onde docentes readaptados

acumulam 73% mais comorbidades físicas após cinco anos de afastamento (Silva; Guillo, 2015).

Os dados evidenciam a necessidade urgente de revisão das práticas de gestão escolar e de políticas de cuidado docente. Os dois gráficos se complementam ao mostrarem que o adoecimento psíquico representa parcela significativa do total de afastamentos registrados na rede estadual de educação. A curva crescente nos afastamentos gerais coincide diretamente com o aumento das licenças por transtornos mentais. Isso sugere que, entre os múltiplos fatores que provocam o afastamento do servidor, o sofrimento emocional tem ganhado destaque e precisa ser tratado como uma questão central de política pública.

Uma pesquisa conduzida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) analisou os prontuários de 110 docentes entre 2015 e 2017, utilizando dados da Junta Médica Municipal de Goiânia (Jornal da UFG, 2022). O estudo combinou estatísticas descritivas — como gênero, renda, cor/raça e vínculos empregatícios — com análises qualitativas, contemplando relatos dos professores, medicamentos prescritos, diagnósticos e consequências psicossociais. A partir dessa investigação, foi possível identificar um perfil predominante: docentes majoritariamente mulheres (86%), com renda familiar inferior a três salários-mínimos (71%) e que acumulam múltiplos vínculos empregatícios (aproximadamente 63%).

Dentre os principais diagnósticos identificados, destacam-se depressão (38%), ansiedade generalizada (29%) e síndrome de burnout (18%). Além desses, outros transtornos mentais, como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático, também têm sido associados às condições laborais adversas enfrentadas pelos docentes (Nascimento; Seixas, 2020). Entre as causas estruturais, destacam-se a pressão por metas de desempenho vinculadas a bônus salariais, gerando competição entre escolas; a violência escolar, presente em 22% dos casos analisados, envolvendo agressões físicas ou verbais; e a precarização laboral, com cerca de 41% dos docentes goianos atuando por contratos temporários, sem acesso a direitos trabalhistas básicos (Nascimento; Seixas, 2020).

Para Silva e Guillo (2015), o alto número de contratos temporários compromete a estabilidade no vínculo com a escola e prejudica a construção de um projeto pedagógico contínuo. A rotatividade dos profissionais, registrada em 55% dos casos analisados no estudo, dificulta a constituição de práticas interdisciplinares e democráticas, essenciais à qualidade do processo educativo. Além disso, a constante movimentação entre unidades escolares tem sido apontada como um dos principais fatores de desgaste físico e emocional dos docentes goianos.

Um professor adoecido tem sua capacidade de trabalho e sua disposição

para o ensino, significativamente, afetadas. A exaustão emocional e a despersonalização, características do *Burnout*, podem levar a um distanciamento afetivo dos alunos e a uma postura cínica em relação ao trabalho. A falta de energia, a dificuldade de concentração e a irritabilidade comprometem o planejamento das aulas, a gestão da sala de aula e a interação com os estudantes (Aguiar *et al.*, 2024) ressaltam que o desgaste físico e emocional prejudica a qualidade do ensino, impactando negativamente o aprendizado dos alunos.

A criatividade, a paciência e a empatia, tão necessárias à prática pedagógica, ficam diminuídas, afetando o clima escolar e a relação professor-aluno. Como consequência, observa-se a "psiquiatrização do sofrimento": a medicalização como única resposta, sem modificação das condições objetivas de trabalho. O sofrimento vivenciado no trabalho frequentemente transborda para a vida pessoal do professor. As longas jornadas, a necessidade de levar trabalho para casa e o desgaste emocional dificultam a conciliação entre vida profissional e pessoal, afetando as relações familiares e sociais (Tostes *et al.*, 2018).

O isolamento, a irritabilidade e a falta de energia podem comprometer o convívio social e a participação em atividades de lazer, essenciais para a recuperação e o bem-estar. A saúde fragilizada impacta todas as esferas da vida do indivíduo, limitando suas potencialidades e sua capacidade de desfrutar de momentos fora do ambiente de trabalho.

Estudo realizado por Silva e Guillo (2015) no sudoeste goiano revelou que a jornada laboral de grande parte dos professores ultrapassa as 40 horas semanais, com muitos deles atuando em dois ou mais turnos e em diferentes escolas. Essa realidade afeta não apenas o desempenho profissional, mas também a vida pessoal dos docentes que relatam dificuldades em conciliar trabalho, descanso e convívio familiar. A falta de tempo para lazer e autocuidado está diretamente associada à piora das condições de saúde e à incidência de doenças psicossomáticas.

Em nível social, o adoecimento docente reforça ciclos de desigualdade e as escolas em áreas periféricas, já fragilizadas por falta de recursos, são as mais impactadas, aprofundando disparidades educacionais. Além disso, o custo com afastamentos e tratamentos de saúde onera o sistema público, evidenciando a necessidade de políticas preventivas (Nascimento, Seixas, 2020)

No caso específico do Estado de Goiás, a política educacional tem adotado mecanismos como o Bônus de Estímulo à Regência, vinculado à assiduidade dos professores. Embora pareça uma medida de valorização, essa bonificação, segundo os autores, estimula a competição entre colegas, enfraquece os vínculos de solidariedade e acentua o controle sobre o desempenho docente. Isso contribui para

o mal-estar nas escolas, reforçando a responsabilização individual dos professores pelos resultados educacionais e gerando sentimentos de frustração, abandono e desvalorização profissional (Silva; Guillo, 2015).

### 3.3 - POLÍTICAS PÚBLICAS E ADOECIMENTO DOCENTE: UM PANORAMA NACIONAL E GOIANO

A saúde dos professores brasileiros tem enfrentado um cenário alarmante, onde os transtornos mentais ocupam a primeira posição. Todavia, a violência emerge como um fator crítico, sendo classificado em três dimensões: física (agressões), psicológica (ameaças e assédio) e estrutural (gestão autoritária) (Lima et al, 2023).

Essas dimensões da violência podem desencadear, desde lombalgias até transtornos de estresse pós-traumático, refletindo os problemas da sociedade, uma vez que o ambiente escolar não está imune às dinâmicas sociais opressoras. Além da violência, a precarização material contribui para a crise sanitária docente. Jornadas excessivas, salários defasados, superlotação de salas e infraestrutura inadequada são fatores recorrentes e o desequilíbrio entre demandas laborais e recursos disponíveis gera um ciclo de adoecimento.

As condições de trabalho e o adoecimento docente demonstra a necessidade de políticas públicas eficazes para preservar a saúde desses profissionais. No entanto, a análise do cenário brasileiro e, mais especificamente, goiano, revela um quadro complexo, marcado por avanços limitados, lacunas significativas e desafios persistentes na abordagem dessa problemática.

Diante do ambiente laboral, o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) afirma que a principal causa de afastamento do trabalho seriam as doenças mentais, um dado alarmante que se aplica também ao magistério (Brasil, 2023).

A precariedade da saúde docente, no entanto, persiste como um desafio nacional. Essa realidade, comum às redes pública e privada, exige políticas que combatam a precarização estrutural e promovam ambientes educacionais saudáveis. Contudo, essas ações são frequentemente pontuais e insuficientes diante da magnitude do problema.

Diante desse cenário desafiador, é urgente implementar políticas públicas que promovam a saúde mental dos professores da Educação Básica no Brasil. Isso inclui ações preventivas voltadas para a melhoria das condições de trabalho nas escolas públicas. A criação de espaços para discussão sobre saúde mental no

ambiente escolar é essencial para identificar as principais demandas dos docentes e propor soluções coletivas (Nascimento; Seixas, 2020).

Assim sendo, políticas públicas abrangentes são indispensáveis, visto que ações pontuais são insuficientes para atender mais de 2 milhões de professores em realidades diversas. Essa perspectiva alinha-se ao apelo por um enfoque sistêmico, que integre suporte psicológico, prevenção de violência e investimento em infraestrutura escolar.

A relação entre políticas públicas e adoecimento docente no Brasil é marcada por contradições estruturais. Enquanto o país possui marcos legais como a Lei nº 8.080/1990 que institui o Sistema Único de Saúde (SUS) e inclui a saúde do trabalhador como eixo prioritário, a implementação de ações específicas para professores é incipiente (Hurtado *et al.*, 2022).

A Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST) opera com foco setorial, priorizando setores industriais, enquanto a educação permanece à margem das agendas de saúde ocupacional. Essa lacuna é agravada pela ausência de protocolos que vinculem diretamente as condições de trabalho docente a políticas de prevenção. A Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (PNSTT), sigla esta mencionada por Ferreira (2016), estabelece princípios e estratégias para a atenção integral à saúde dos trabalhadores, incluindo a articulação intersetorial. Contudo, a aplicação efetiva dessas diretrizes para a categoria docente enfrenta obstáculos.

Historicamente, as investigações sobre saúde docente no país emergiram fortemente articuladas a demandas do movimento sindical, que buscava visibilidade para o crescente adoecimento e pressionava por ações e políticas de proteção (Araújo *et al.*, 2019).

Essas primeiras iniciativas tinham caráter propositivo, visando a subsidiar acordos coletivos e a formulação de políticas específicas. Apesar do crescimento substantivo das pesquisas e da identificação clara dos fatores de risco associados ao trabalho, Araújo *et al.* (2019) apontam para uma persistente ausência de políticas públicas eficazes de regulação dos ambientes e da gestão do trabalho docente.

As ações governamentais, quando existentes, muitas vezes, surgem como resposta à pressão gerada pelo alto índice de licenças e afastamentos, focando mais nas consequências do que nas causas, com ênfase no tratamento individual e na medicalização, em detrimento de intervenções preventivas e transformadoras no

ambiente escolar (Aguiar *et al.*, 2024).

O sofrimento mental dos professores tem sido frequentemente medicalizado como solução individualizada para um problema estrutural. Em vez de repensar o modelo de organização do trabalho docente, opta-se pela medicalização da angústia, tratando sintomas sem tocar nas causas.

Além disso, existe uma abordagem persistente com tendência a individualizar o problema, desconsiderando a determinação social e organizacional do adoecimento. Questões cruciais como os diferenciais de gênero no trabalho e na saúde docente também permanecem, em grande medida, invisibilizadas nas políticas e práticas (Araújo *et al.*, 2019).

Silva, Sousa e Pereira (2023) argumentam que o conceito de adoecimento não deve ser visto apenas como um processo individual, mas como resultado de práticas organizacionais que desumanizam a docência. Essa leitura crítica é essencial para se pensar políticas públicas que não apenas tratem os sintomas, mas enfrentam as causas estruturais do sofrimento docente.

As políticas públicas voltadas à saúde docente devem ser concebidas como parte integrante do projeto pedagógico da escola, rompendo com a fragmentação entre formação, trabalho e bem-estar. Essa visão integradora precisa ser incorporada com urgência pelos gestores públicos em todos os níveis, inclusive no Estado de Goiás.

É fundamental desenvolver estratégias de intervenção que valorizem a autonomia dos professores e reconheçam sua capacidade de resistir e transformar as condições adversas, fortalecendo sua identidade profissional e autoestima. No contexto estadual, Goiás reproduz a mesma tendência nacional. Embora a Secretaria de Estado da Saúde (SES-GO) e a Secretaria de Educação (SEDUC-GO) tenham firmado parcerias para capacitação em saúde mental escolar, tais iniciativas são pontuais e desconectadas de um plano integrado.

Um exemplo é o programa “Saúde na Escola” que, segundo documentos oficiais (SEDUC-GO, 2017), prioriza estudantes, deixando de lado estratégias para mitigar o adoecimento dos professores. Essa invisibilidade reforça a crítica de fragmentação das políticas, incapazes de articular educação e saúde de forma sistêmica.

Amaral (2021) realiza uma análise da atuação da Gerência de Segurança e Saúde do Servidor (GESAÚDE), vinculada SEDUC, e da Gerência de Qualidade de

Vida Ocupacional (GEQUAV), ligada à Secretaria de Estado de Administração (SEAD), e observa que essas gerências lidam com aspectos como a concessão de licenças médicas, processos de readaptação funcional e, potencialmente, ações de prevenção e promoção da saúde.

Por intermédio de uma análise documental, Amaral (2021) buscou identificar as diretrizes operacionais da SEDUC e as ações específicas adotadas por essas gerências para amenizar e prevenir o adoecimento. A existência dessas estruturas indica um reconhecimento formal do problema por parte do Estado. No entanto, a efetividade e o alcance dessas políticas são pontos de interrogação.

Ferreira (2016), ao realizar uma pesquisa com professores de Rio Verde/GO, aponta para a alta prevalência do uso de medicamentos como forma de lidar com o sofrimento gerado pelo trabalho, sugerindo que as políticas existentes podem não ser suficientes ou eficazes na prevenção primária e na modificação dos estressores laborais. Em sua pesquisa, concluiu que os desafios para alcançar a saúde do professor envolvem intervenções mais amplas nos estressores relacionados ao trabalho, como melhores salários, valorização, infraestrutura e apoio, indicando lacunas nas políticas atuais.

Uma contribuição importante do estudo é a articulação entre a saúde mental e a justiça social, evidenciando que os professores das regiões periféricas e em situação de vulnerabilidade tendem a sofrer ainda mais os efeitos da precarização. A política educacional, portanto, precisa considerar essas desigualdades em suas estratégias de promoção da saúde (Silva; Sousa; Pereira, 2023).

Os estudos publicados destacam a escassez de políticas públicas robustas voltadas para o enfrentamento dessa problemática. Ainda que existam iniciativas pontuais, como programas de apoio psicossocial, elas não são suficientes diante da complexidade do sofrimento docente, que exige uma abordagem sistêmica e intersetorial.

A realidade goiana evidencia a precariedade na fiscalização das condições laborais. Pesquisas de campo realizadas por Silva (2021) em escolas estaduais de Goiânia revelam que 68% dos docentes desconhecem a existência de programas de saúde ocupacional voltados para sua categoria. Essa desconexão entre legislação e prática é atribuída, segundo o autor, à falta de formação dos gestores escolares sobre direitos trabalhistas e à carência de canais de denúncia eficazes.

No caso específico da política educacional brasileira, os autores ressaltam

que os processos de responsabilização individual pelos fracassos escolares, um fato bastante comum nas reformas neoliberais, agravam ainda mais o mal-estar docente. Em Goiás, por exemplo, essa lógica aparece em metas quantitativas de desempenho que ignoram contextos sociais adversos.

Outro aspecto a ser enfatizado é a naturalização da precariedade, uma vez que muitos docentes, ao vivenciarem situações crônicas de esgotamento emocional, internalizam a culpa e silenciam suas dores, o que dificulta a busca por ajuda e invisibiliza o problema nas esferas institucionais.

A escuta ativa, a criação de espaços de diálogo institucionalizado e a oferta de suporte psicossocial permanente seriam caminhos fundamentais para mitigar os efeitos do sofrimento mental. Em Goiás, essa perspectiva ainda precisa ser ampliada nas redes municipais e estadual.

### 3.4 - ADOECIMENTO DOCENTE EM GOIÁS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O adoecimento docente é um fenômeno multifatorial, associado a condições laborais precárias, sobrecarga de trabalho e pressão por resultados quantificáveis, conforme evidenciado em estudos nacionais. Em Goiás, a realidade não difere: pesquisas apontam que transtornos mentais, como ansiedade e “burnout”, são predominantes entre professores, com destaque para a síndrome de esgotamento profissional, que afeta 32% dos docentes afastados entre 2021 e 2023 (Jornal Opção, 2024).

As políticas públicas implementadas no Estado de Goiás para o enfrentamento do adoecimento emocional dos docentes são bastante pontuais: incluem programas de apoio psicológico, formação continuada e campanhas de valorização profissional. Todavia, ainda não existe legislação específica que possa institucionalizar uma política estadual exclusiva para esse fim. Embora incipientes, há algumas iniciativas notáveis conforme serão mencionadas abaixo.

No ano de 2015, por exemplo, foi aprovado o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (PEE) que abrange os anos de 2015 a 2025, com intuito de cumprir a orientação do Plano Nacional da Educação (Lei Federal n.º 13.005/2014). Formado por 21 metas, inclui diretrizes voltadas para a valorização e formação dos

profissionais da educação, embora aborde de forma ainda tímida a questão do adoecimento docente.

O primeiro monitoramento do PEE-GO revela avanços em algumas áreas, como a ampliação da formação continuada e a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, mas também evidencia desafios persistentes relacionados à saúde mental dos docentes. Não há indicadores sobre saúde mental do docente, e não menciona estratégias permanentes de acompanhamento psicológico ou prevenção ao adoecimento, permanecendo como foco a formação técnica e na melhoria dos índices de desempenho, sem articulação com políticas de cuidado (SEDUC-GO, 2017).

Todavia, o documento se refere à valorização dos docentes e sua relação direta com a melhoria das condições de trabalho. Esse reconhecimento, embora relevante, precisa ser traduzido em ações concretas e contínuas, o que ainda não se materializou de maneira satisfatória, visto que um dos maiores desafios identificados no relatório é a ausência de dados sistematizados sobre o adoecimento docente no Estado, o que dificulta o planejamento de políticas mais eficazes.

O monitoramento mostra que há avanços na formação continuada, mas ainda há lacunas significativas quanto à articulação entre formação, condições de trabalho e saúde emocional dos profissionais da educação.

Silva (2024) argumenta que o Plano Estadual de Educação de Goiás apresenta metas relacionadas à valorização docente, mas carece de medidas efetivas para a saúde mental dos professores. Embora haja ações de capacitação emocional e formação continuada, essas frequentemente se limitam a iniciativas pontuais e pouco estruturadas. Além disso, a ausência de acompanhamento sistemático e de investimentos contínuos compromete a eficácia das ações propostas.

A SEDUC/GO mantém o Núcleo de Segurança e Saúde do Servidor e do Estudante (NSSSE), responsável por promover o bem-estar e a qualidade de vida no ambiente educacional. Suas ações incluem programas de promoção da saúde ocupacional, prevenção de doenças relacionadas ao trabalho (como distúrbios osteomusculares e transtornos mentais), acompanhamento e reabilitação de servidores readaptados, além de campanhas educativas sobre saúde mental, uso de drogas e *bullying* nas escolas (Goiás, 2023).

O Estado de Goiás também conta com programas como o Serviço de

Atenção à Saúde do Servidor (SASS), que oferece atendimento psicológico, mas acaba por ser insuficiente diante da crescente demanda (Goiás, 2022).

Outra iniciativa é o Programa Cuidado do Bem, que oferece atendimento psicológico e práticas integrativas para servidores públicos, incluindo professores. O Programa é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Administração de Goiás que visa promover a saúde e o bem-estar dos servidores públicos. Embora não seja exclusivo para professores, oferece serviços como ginástica laboral, atendimento psicológico e workshops sobre saúde mental. No entanto, a eficácia desse programa é limitada, pois não aborda as causas estruturais do adoecimento docente, como a precarização do trabalho e a pressão por resultados.

No período de crise, ocasionada pela pandemia de COVID-19, o Governo de Goiás, em meados do mês de março de 2020, implementou o Programa de Acolhimento ao Servidor (PAS), sob a coordenação da Diretoria Executiva de Saúde e Segurança do Servidor (DESSS) e ofereceu atendimento psicológico gratuito a servidores estaduais, com 2.300 atendimentos realizados até 2023, em horário estendido (7h às 19h) e garantia de sigilo ético (Goiás, 2023).

Dentre as ações do PAS, incluem acolhimento, encaminhamento para licenças médicas e reabilitação, campanhas psicoeducativas e exames, acompanhamento multiprofissional, atividades correlatas à saúde e segurança e práticas integrativas como coral, ginástica laboral e oficinas de violão.

O Estado dispõe de um arcabouço legal que formalmente visa a garantir a readaptação profissional de servidores públicos, incluindo docentes. A Lei Estadual nº 19.145/2015 institui a Política de Segurança e Saúde no Trabalho do Poder Executivo, dedicando um capítulo específico à readaptação funcional, que prevê a realocação de servidores incapacitados temporária ou permanentemente para funções compatíveis com suas limitações (Goiás, 2020).

Complementarmente, o Decreto Estadual nº 9.729/2020 regulamenta o processo de reabilitação, estabelecendo critérios como avaliação médica periódica e garantia de direitos durante o afastamento (Goiás, 2020).

A estrutura administrativa para operacionalizar essas normativas envolve a Gerência de Segurança e Saúde do Servidor (GESAÚDE), vinculada SEDUC, e a Gerência de Qualidade de Vida Ocupacional (GEQUAV), da Secretaria de Estado de Administração (SEAD), responsáveis pelo atendimento médico pericial e pela gestão dos casos.

Em tese, essa estrutura sugere um compromisso institucional com a saúde docente, posicionando a readaptação como um mecanismo temporário para preservar vínculos laborais durante tratamentos, com expectativa de retorno às atividades originais. Contudo, a análise empírica revela dissonâncias entre o proposto e o executado. Estudos baseados em dados da SEDUC-GO demonstram que 88,9% dos readaptados permanecem indefinidamente em novas funções, sinalizando que a política falha em promover a recuperação funcional (Silva, 2021)

No ano de 2017, foi oficialmente instituída a Equipe de Prevenção Biopsicossocial (Eprebi) sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) (Goiás, 2017). Trata-se de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais de educação física, fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e serviço social, permitindo uma abordagem abrangente das questões de saúde dos servidores.

Com foco em ações preventivas, contribui para a redução de afastamentos e melhora na qualidade de vida dos profissionais, com disponibilização de atividades diversificadas, oferta de práticas corporais e integrativas, atendendo a diferentes necessidades e preferências dos servidores. Todavia, existem algumas limitações como falta de dados públicos disponíveis a respeito dos resultados de suas ações, dificultando que seja mensurado o seu impacto, bem como há uma deficiência em sua cobertura, visto que a atuação da equipe não consegue alcançar todos os servidores da rede estadual, especialmente aqueles em regiões mais afastadas.

Além disso, existe uma necessidade maior de sua institucionalização, uma vez que a ausência de uma política pública estadual específica para a saúde mental dos profissionais da educação pode limitar a sustentabilidade e expansão das ações da Eprebi.

No ano de 2021, foi lançado o “Programa Somos Capazes” que oferece suporte à saúde emocional dos profissionais da educação por meio de encontros remotos, rodas de reflexão, *lives* e palestras. O programa aborda temas relacionados à saúde mental e emocional, com o objetivo de oferecer instrumentos que contribuam para a segurança em saúde e o bem-estar dos profissionais. As atividades são organizadas em polos regionais, como Empatia, Resiliência, Cooperação e Autoconhecimento.

A análise da política educacional demonstra a necessidade urgente de políticas integradas que incluam acolhimento emocional permanente, redução de

carga horária e reconhecimento social do docente (Silva; Fernandes, 2019).

Quanto às políticas municipais, no ano de 2020, através da Portaria nº 600/2020, houve a criação da Política Municipal de Promoção da Saúde de Goiânia (PMPS Goiânia), que representou um avanço significativo na consolidação de políticas públicas voltadas ao bem-estar da população, especialmente, dos profissionais da educação (Goiânia – Secretária Municipal de Saúde, 2020).

Com o intuito de alinhar-se com a Política Nacional de Promoção da Saúde e com a Agenda 2030 da ONU, a PMPS Goiânia demonstrava reforçar o compromisso do município com a promoção da equidade, justiça social e participação comunitária na gestão da saúde. A política sugeriu a implementação de ações estratégicas voltadas à promoção da saúde mental, prevenção de violências e desenvolvimento saudável, com ênfase na participação social e no controle democrático das decisões. Além disso, reconhece o papel fundamental dos educadores na sociedade e busca criar mecanismos que reduzam a vulnerabilidade e os riscos associados ao exercício da docência. Ao fortalecer a rede de apoio, fomentar a participação dos profissionais da educação nas decisões e incentivar práticas saudáveis no ambiente escolar, a política contribui para a construção de um contexto mais protetivo e sustentável para os professores, impactando diretamente sua saúde, satisfação e desempenho profissional.

Todavia, sua implementação enfrenta desafios significativos que comprometem sua efetividade, sobretudo, no que se refere à saúde dos professores. Embora a política tenha sido construída de forma democrática e alinhada às diretrizes nacionais e internacionais, a realidade local tem sido marcada por problemas estruturais e administrativos, fragilizando a capacidade do município de implementar ações contínuas e integradas para a promoção da saúde dos profissionais da educação diretamente impactados pelo adoecimento mental e pelas condições precárias de trabalho.

Muito embora sua criação tenha sido realizada com boas intenções, a falta de continuidade na gestão, a crise financeira e a fragilidade institucional têm limitado o alcance das políticas de promoção da saúde no município e para que essa política realmente influencie positivamente a vida dos professores, é necessário superar esses entraves, garantindo financiamento adequado, gestão transparente e participação social efetiva.

Sem quaisquer desses elementos, a política não é capaz de promover as

mudanças estruturais e culturais necessárias para a valorização e o cuidado com a saúde dos profissionais da educação em Goiânia.

Embora existam programas e ações voltados para a saúde mental dos profissionais da educação em Goiás, a ausência de uma política pública estadual específica e institucionalizada limita a abrangência e a efetividade dessas iniciativas. A implementação de uma legislação específica poderia fortalecer e consolidar as ações existentes, garantindo suporte contínuo e adequado aos docentes que enfrentam problemas de saúde mental.

Em 2023 foi apresentada a Proposta de Lei 23/2023 na Assembleia Legislativa de Goiás, que visava à instituição de uma política de saúde mental para professores da rede estadual, com atendimento especializado gratuito. No entanto, o projeto foi vetado pelo governador Ronaldo Caiado neste mesmo ano, o que evidencia a falta de priorização da saúde docente no Estado. A justificativa para o veto foi a necessidade de ajustes orçamentários, mas isso reflete a desvalorização da saúde dos professores em relação a outras demandas.

As políticas públicas em Goiás para a saúde docente, ainda, carecem de uma abordagem integral que considere as condições de trabalho e a valorização profissional dos professores. A rejeição do PL 23/2023 e a insuficiências dos programas citados acima somente evidenciam a necessidade de políticas mais inclusivas e eficazes. Nesse sentido, a construção de um modelo que combine prevenção, formação crítica e participação social é essencial para enfrentar o adoecimento docente de forma sustentável.

Até este ano de 2025, não há registro de uma política estadual exclusiva para enfrentar o adoecimento docente em Goiás. Apesar da Lei Estadual nº 19.145/2015 e do Decreto nº 9.729/2020 tratarem de saúde ocupacional e readaptação funcional, essas normativas são genéricas e não abordam especificamente a realidade educacional.

A falta de integração entre SEDUC-GO, SES-GO e Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (Cerest) impede ações intersetoriais. O Estado de Goiás não divulga dados transparentes, dificultando análises comparativas. Contudo, a predominância de transtornos mentais segue tendência nacional, com destaque para depressão e ansiedade, agravadas pela pandemia.

Atualmente, as políticas públicas goianas para a saúde docente enfrentam vários desafios como: a falta de foco específico, uma vez que as políticas existentes

são genéricas e não abordam as necessidades específicas dos professores; a desmedicalização, onde a tendência é tratar o sofrimento docente apenas com diagnósticos biomédicos, sem alterar as condições de trabalho que o geram e a participação social, visto que a inclusão efetiva dos professores e suas organizações nas discussões sobre políticas de saúde ainda é limitada.

Para mitigar esses problemas, é necessário redimensionar as políticas públicas de saúde, focando na valorização dos professores e na reestruturação da atenção à saúde docente. Isso inclui a implementação de políticas desmedicalizantes que abordem as causas estruturais do adoecimento docente, como redução de jornada e melhoria das condições de trabalho (Silva; Fernandes, 2019).

Além disso, a formação continuada crítica pode promover reflexões sobre as condições laborais e incentivar práticas pedagógicas mais autônomas, contribuindo para uma formação docente mais reflexiva e crítica (Oliveira, 2019).

Nascimento e Seixas (2020) defendem que é fundamental investir em programas de formação continuada que abordem questões relacionadas à saúde mental e ao bem-estar dos professores. Esses programas devem incluir estratégias práticas para lidar com o estresse ocupacional e promover o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Também é necessário oferecer suporte psicológico especializado aos docentes que enfrentam transtornos mentais decorrentes do trabalho.

A inclusão efetiva dos professores na gestão educacional também é essencial, visto que a participação nas decisões sobre políticas de saúde e educação pode ajudar a criar ambientes mais saudáveis e produtivos, onde os professores se sintam valorizados e apoiados (Frade; Rodrigues, 1998).

Rosa et al. (2024) ressalta que há uma necessidade de um diálogo com as condições estruturais da educação, que incluem a influência do neoliberalismo, a intensificação da carga de trabalho e a falta de reconhecimento social dos profissionais.

Essa perspectiva crítica aponta para a necessidade de repensar as práticas de formação e de suporte emocional no âmbito escolar, ampliando a atuação das redes de apoio e a promoção de intervenções que contemplem as especificidades do contexto local. Nesse sentido, o estudo reforça que o enfrentamento do adoecimento docente depende de uma ação coletiva que ultrapasse as medidas

paliativas e se insira em uma política de valorização integral do professor.

Para tanto, sugerem a intervenção coletiva com a criação de espaços colaborativos onde os professores possam compartilhar experiências e buscar soluções conjuntas para os desafios enfrentados; políticas públicas desmedicalizantes com a implementação de ações preventivas que abordem as causas estruturais do sofrimento docente, como redução da carga horária, melhoria das condições de trabalho e valorização profissional e a formação continuada crítica, com oferta de programas formativos que promovam reflexões sobre as condições laborais e incentivem práticas pedagógicas mais autônomas (Rosa et. al, 2024).

Segundo Campos e Martins (2012), a inteligência emocional torna-se uma habilidade essencial para lidar com tais desafios. No entanto, o desenvolvimento dessa competência depende também de políticas institucionais adequadas que proporcionem condições favoráveis de trabalho e apoio emocional aos professores.

Segundo a deputada estadual Bia de Lima, presidenta do SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, é de extrema importância a criação de medidas de proteção e assistência para os profissionais de educação, cabendo ao Poder Executivo promover campanhas de conscientização a respeito da importância da saúde mental destes servidores, fornecendo atendimento especializado gratuito, trazendo estímulo para a busca por ajuda psicológica e psiquiátrica, para que estes profissionais possam realizar suas atribuições de forma saudável e com qualidade de vida (Alego, 2024).

Diversos fatores de risco como trabalho em excesso, estresse, pressão por resultados, falta de valorização e remuneração baixa, dentre outros fatores, expõem os profissionais a fatores de risco graves que podem prejudicar diretamente a saúde mental. O adoecimento psíquico dos professores não pode ser tratado apenas como uma questão individual ou biomédica. Ele é resultado das condições históricas e sociais em que se insere o trabalho docente, exigindo ações coletivas e estruturais para reverter esse cenário e reforça a necessidade de políticas públicas integradas que promovam tanto a saúde mental quanto a valorização profissional dos educadores.

É importante reconhecer que a saúde mental dos professores está intimamente ligada à qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras. Investir na valorização profissional dos docentes e na melhoria das condições de trabalho não é apenas uma questão de justiça social; é também um

passo essencial para garantir uma educação pública inclusiva e de qualidade.

É fundamental que o Estado de Goiás assuma um compromisso mais contundente com a saúde mental docente, integrando-a como eixo estratégico no plano educacional, com ações estruturadas, formação para gestores escolares e apoio psicológico contínuo aos professores.

Silva, Sousa e Pereira (2023) defendem que as políticas públicas voltadas à saúde docente devem ser concebidas como parte integrante do projeto pedagógico da escola, rompendo com a fragmentação entre formação, trabalho e bem-estar. Essa visão integradora precisa ser incorporada com urgência pelos gestores públicos em todos os níveis, inclusive no Estado de Goiás.

A saúde docente em Goiás demanda intervenções estruturais que transcendam abordagens individualizantes. A construção de um ambiente educacional saudável passa pelo combate à precarização laboral, pelo enfrentamento da violência institucional e pela implementação de políticas que reconheçam o ensino como eixo fundamental para o desenvolvimento social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou identificar quais as implicações das finalidades educativas de enfoque neoliberal na saúde mental dos professores da educação básica em Goiás e se essas contribuem para o adoecimento docente.

Por meio de uma metodologia qualitativa e bibliográfica fundamentada em análise documental (BNCC/2018, LDB/1996, Resolução CNE/CP nº 2/2019, Plano Estadual de Educação de Goiás, relatórios institucionais), revisão crítica da produção acadêmica (dissertações e teses da BDTD entre 2020 e 2024) e suporte em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos (Lenoir, 2013; Gentili, 1994; Gatti, 2013; Tostes, 2018; Young, 2010).

A pesquisa possibilitou compreender as intersecções entre neoliberalismo, finalidades educativas e sofrimento docente, articulando teoria e prática a partir da realidade goiana, evidenciando que o discurso da qualidade educacional, frequentemente, associado à lógica de mercado, convive com práticas excludentes e com a precarização do trabalho docente, onde a escola pública tem sido gradualmente submetida a reformas que priorizam a lógica do mercado, a racionalização dos recursos e a responsabilização individual dos profissionais da educação. O cenário impõe desafios consideráveis à construção de uma educação democrática, inclusiva e promotora de justiça social.

O primeiro capítulo, ao revisar o conceito de finalidades educativas escolares, possibilitou identificar que as finalidades educativas não são neutras, mas constantemente disputadas em diferentes períodos históricos, políticos e sociais que atravessam o sistema escolar. A análise demonstrou que, enquanto em alguns momentos históricos prevaleceram finalidades humanistas e emancipatórias, no atual contexto neoliberal, prevalece a lógica do capital humano, da responsabilização individual e da formação para o mercado. No atual contexto, as diretrizes de organismos internacionais como a OCDE e o BM têm pressionado os sistemas nacionais a alinharem seus currículos e políticas às exigências de desempenho e empregabilidade, esvaziando o papel crítico e humanizador da escola.

A influência do neoliberalismo, ao priorizar a eficiência, a competitividade e a formação de capital humano, desloca o foco da educação de objetivos humanistas e emancipatórios para uma perspectiva instrumental e mercadológica. Essa mudança

se manifesta na padronização curricular, na intensificação da avaliação de desempenho e na redução do papel crítico da escola, limitando o potencial transformador da educação.

No segundo capítulo, ao abordar a formação docente diante dos desafios contemporâneos, revelou-se como as políticas educacionais brasileiras foram fortemente impactadas pelas reformas neoliberais a partir da década de 1990, que promoveram a descentralização da gestão educacional, a introdução de avaliações em larga escala, a padronização curricular e o estreitamento das finalidades educativas às chamadas “competências do século XXI”.

Essas transformações também se refletiram no cotidiano dos professores e nos seus processos de formação, onde passaram a ser cada vez mais técnicos, rápidos e desconectados das realidades sociais e escolares, sendo submetidos a condições de trabalho cada vez mais precarizadas, com aumento das demandas, redução do tempo para planejamento e escassez de políticas efetivas de valorização profissional. Esse contexto contribui para o adoecimento físico e mental dos docentes, especialmente nas redes públicas de ensino, que enfrentam pressões constantes por resultados e, muitas vezes, não encontram suporte institucional adequado para lidar com as adversidades do cotidiano escolar. A saúde emocional do professor, antes marginalizada nos debates educacionais, hoje se apresenta como uma questão urgente, que demanda ações concretas e integradas das políticas públicas.

No terceiro capítulo, a análise de dissertações e teses defendidas entre 2020 e 2024, somada ao exame das políticas públicas estaduais de Goiás, confirmou a crescente centralidade da temática do adoecimento docente no debate acadêmico e político. Os trabalhos analisados apontam para a necessidade de políticas públicas integradas e intersetoriais, capazes de articular saúde, educação e assistência social, de modo a promover ambientes escolares mais saudáveis e acolhedores para professores e estudantes.

A articulação entre os capítulos permitiu concluir que o neoliberalismo não apenas redefine as finalidades educativas escolares, mas também condiciona as práticas pedagógicas, a identidade profissional e a saúde mental dos docentes. Os achados reforçam que as finalidades educativas, quando reduzidas a metas instrumentais de eficiência e desempenho, perdem seu potencial de promover uma

educação crítica e transformadora, gerando frustração, esgotamento e sensação de impotência entre os professores.

Ao vincular os objetivos da pesquisa aos resultados, foi possível compreender que: (i) as finalidades educativas estão fortemente atravessadas por interesses mercadológicos; (ii) as reformas neoliberais impactaram diretamente a formação e a valorização docente; (iii) o adoecimento dos professores em Goiás é um fenômeno socialmente construído, decorrente da precarização estrutural do trabalho educativo; e (iv) as políticas públicas existentes ainda não conseguem dar respostas efetivas à magnitude do problema. Foi possível constatar, com base em pesquisas recentes e estudos de caso, que o mal-estar docente não se deve a fragilidades individuais, mas sim à forma como o trabalho está estruturado sob a lógica da produtividade, do controle e da competitividade.

A abordagem realizada a respeito das políticas públicas do Estado de Goiás, demonstrou que, embora apresentem iniciativas como a Eprebi e o Núcleo de Saúde do Servidor, ainda carecem de estruturação, continuidade e escuta ativa dos docentes. Essas políticas, muitas vezes fragmentadas e reativas, não conseguem enfrentar de forma sistêmica o adoecimento docente. Faltam ações preventivas, programas permanentes de cuidado com a saúde mental e políticas de valorização que reconheçam as condições reais de trabalho na escola pública goiana.

Muito embora tenha evidenciado avanços importantes no reconhecimento do papel do professor como agente central do processo educativo e na promoção de ações voltadas à saúde mental dos profissionais da educação, ainda persistem desafios relacionados à implementação efetiva dessas políticas, à garantia de financiamento adequado e à participação ativa dos docentes na construção e avaliação das ações propostas.

A análise demonstrou que o modelo de escola imposto pelo neoliberalismo, voltado para a gestão por resultados e metas, mina a autonomia docente, fragiliza a construção coletiva do currículo e transforma a prática pedagógica em mera execução técnica. Essa lógica desumaniza o processo educativo e compromete a missão transformadora da educação. A frustração, o esgotamento emocional e o sentimento de inutilidade, relatados por professores de diversas redes demonstram a urgência de repensar esse modelo.

Frente a esse cenário, é imprescindível que as finalidades educativas

escolares sejam resgatadas a partir de uma perspectiva crítica, dialógica e comprometida com os direitos humanos, a equidade e a emancipação. A escola pública precisa voltar a ser espaço de formação integral, de valorização da diversidade, de reflexão e de construção de sentidos. Para isso, é necessário assegurar aos professores condições dignas de trabalho, formação continuada crítica e suporte institucional permanente, bem como sua participação dos professores na formulação e execução das políticas públicas, visto ser fundamental para que suas demandas e especificidades sejam contempladas.

As contribuições desta pesquisa apontam que a superação do adoecimento docente passa, necessariamente, pela reconstrução do projeto educativo nacional, com base em princípios democráticos e solidários. É fundamental ampliar o debate público sobre o papel da educação na sociedade e sobre as condições reais em que os profissionais atuam. O cuidado com o professor deve ser compreendido como parte indissociável do direito à educação de qualidade.

A triangulação dessas fontes com artigos científicos e dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) possibilitou identificar tendências, lacunas e potencialidades nas políticas e práticas voltadas à formação e à saúde dos professores em Goiás.

Apesar dos avanços identificados, a pesquisa aponta para a necessidade de maior articulação entre as diferentes esferas de governo e de fortalecimento das redes de apoio aos professores. O enfrentamento do adoecimento docente exige ações contínuas, monitoramento permanente e avaliação participativa das políticas implementadas, de modo a garantir sua efetividade e sustentabilidade ao longo do tempo.

Conclui-se não haver qualidade educacional sem professores saudáveis, valorizados e respeitados em sua autonomia. O enfrentamento do adoecimento docente exige políticas intersetoriais, permanentes e participativas, que reconheçam os professores como sujeitos centrais da educação pública. Ao evidenciar essas questões, a presente dissertação busca contribuir tanto para o avanço acadêmico no campo da educação quanto para a construção de políticas públicas mais comprometidas com a justiça social, a equidade e o cuidado coletivo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. A. et al. Saúde Mental dos Professores em Contextos de Precarização: Perspectivas sobre a educação contemporânea. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e1320, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-317-2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1320>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ALCANTARA, B. A. M. *Corpo Docente – Corpo Doente: por que padece o corpo?* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10104/1/Dissertacao%20Barbara%20Andr%20Moreira%20de%20Alcantara.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ALDERSEN, Marie. La psychodynamique du travail: objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Santé mentale au Québec*, v. 29, n. 1, p. 243-260, 2004. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/smq/2004-v29-n1-smq755/008833ar/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ALEGO. Bia de Lima alerta para o adoecimento mental dos trabalhadores da educação em Goiás. Portal AL. GO, Goiânia, 30 maio 2024. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias-dos-gabinetes/146525/bia-de-lima-alerta-para-o-adoecimento-mental-dos-trabalhadores-da-educacao-em-goias>. Acesso em: 21 mar. 2025.

[ALELUIA, M. A. P. Concepções de professores sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no município de Hidrolândia. 2022. 107 f. Trabalho de Conclusão de Curso \(Licenciatura em Pedagogia\) – Instituto Federal Goiano, Hidrolândia, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3047/1/tcc\\_Mariana%20Aparecida%20do%20Prado%20Aleluia.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3047/1/tcc_Mariana%20Aparecida%20do%20Prado%20Aleluia.pdf)

ALVES, F. L. et al. Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a base nacional comum curricular. *Anais VII CONEDU - Edição Online...* Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68909>. Acesso em: 10 mar. 2025.

[ALTMANN, H. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.](#)

AMARAL, I. A. T. M. *Adoecimento docente: elementos para uma maior visibilidade à saúde do professor*. Dissertação (Mestrado) – FACMAIS, 2021. Disponível em: <http://65.108.49.104/bitstream/123456789/549/1/ILMA%20APARECIDA.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ARAÚJO, T. M. de; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cad. Saúde Pública*, v. 35, Sup. 1, e00087318, 2019. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/BYh8RV9xyw6N6kdJSqqHkLg/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BECKER, G. S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

BIANCHETTI, R G. *Modelo e políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: Unesp, 2000.

BOITO JÚNIOR, A. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2018.

BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71-79. Disponível em: [https://sigpibid.ufpr.br/site/uploads/institution\\_name/ckeditor/attachments/1347/Os\\_Tr\\_s\\_Estados\\_do\\_Capital\\_Cultural\\_-\\_Pierre\\_Bourdieu\\_\\_\\_1\\_\\_\\_1\\_.pdf](https://sigpibid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/ckeditor/attachments/1347/Os_Tr_s_Estados_do_Capital_Cultural_-_Pierre_Bourdieu___1___1_.pdf). Acesso em: 20 ago 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 30 dez. 2019, p. 46.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Transtornos mentais podem garantir estabilidade de 12 meses no emprego após alta médica. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br/noticias/transtornos-mentais-podem-garantir-estabilidade-de-12-meses-no-emprego-apos-alta-medica-2>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. *Diário Oficial da União, Seção 1*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). *Diário Oficial da União, Seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 17 mar. 2025.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BROWN, W. Nas ruínas do neoliberalismo: A ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAMPOS, S; MARTINS, R. A inteligência emocional em professores de educação especial da região de Viseu. *Millenium*, n.43, p. 7-28, 2012. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17570/1971001x.pdf;jsessionid=2D14A5FC7CA5827B3F1040987585F6DF?sequence=1>. Acesso em: 21 mar. 2025.

CARLOTTO, M. S. Burnout: Quando o Trabalho Ameaça o Bem-Estar do Trabalhador. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CARVALHO DE SOUZA, et al; Adoecimento mental de professores do ensino médio e fundamental. Goiânia: Centro de Referência em Saúde do Trabalhador Estadual, 2013. Disponível em: <https://goias.gov.br/saude/wp-content/uploads/sites/34/2013/05/adoecimento-mental-de-professores-do-ensino-medio-e-fundamental-357.pdf> (<https://goias.gov.br/saude/wp-content/uploads/sites/34/2013/05/adoecimento-mental-de-professores-do-ensino-medio-e-fundamental-357.pdf>). Acesso em: 21 mar. 2025.

CASTELLANOS, Samuel et al. Educação integral: concepções e práticas na escola pública. Porto Alegre: Penso, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). *Jornal do Consed: Ciclo de Gestão Goiano (PDCA)*. Brasília: Consed, 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/jornal/99>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CUNHA, L. A. O Ensino de História na LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). *O Novo Plano Nacional de Educação: avaliação e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 115-136. [DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.](#)

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

[FERREIRA JÚNIOR, A; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. \*Interface - Comunicação, Saúde, Educação\*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300011>. Acesso em: 17 jan. 2025.](#)

FERREIRA, T. V. *Saúde do professor: uso de medicamentos por professores da rede estadual de educação de Rio verde/Goiás*. 2016. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/22088b89-fba6-4da3-89bc-6e267c5f212a/content>. Acesso em: 23 abr. 2025.

[FIRMINO, I. K. S. Neoliberalismo: escola como reprodutora de desigualdades. \*Interação, Goiânia\*, v.47. n.1, p. 288-233. jan/abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/70661>. Acesso em: 17 mar. 2025.](#)

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em: [https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/6\\_-\\_biopolitica\\_-\\_seu\\_nascimento.pdf](https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/6_-_biopolitica_-_seu_nascimento.pdf). Acesso em: 20 ago. 2025.

[FRADE, M. G; RODRIGUES, D. \(1998\). \*As Atitudes dos Professores Face à Integração – Sua Relação com a Adequação das Escolas\*. Saber educar, nº 3. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.](#)

[FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. \*Revista Crítica de Ciências Sociais\*, n. 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1250>. Acesso em: 15 jan. 2025.](#)

[FREITAS, R. A. M. M; LIBANEO, J. C. Concepções sobre finalidades educativas escolares de agentes educativos, um estudo no estado de Goiás: as premissas teóricas e metodológicas e o desenvolvimento da pesquisa. In: \*FINALIDADES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A VISÃO DE AGENTES INTERNOS E EXTERNOS À ESCOLA\*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023. p. 25-70.](#)

[FREIRE, P. \*Pedagogia do Oprimido\*. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.](#)

FUPESP. *Saúde mental é o principal problema para professores, aponta pesquisa*.

Fundação Paulista de Estudos e Pesquisas em Saúde Pública – FUPESP, 16 out. 2023. Disponível em: [https://www.fupesp.org.br/subpage.php?id=6001\\_16-10-2023\\_sa-de-mental-o-principal-problema-para-professores-aponta-pesquisa](https://www.fupesp.org.br/subpage.php?id=6001_16-10-2023_sa-de-mental-o-principal-problema-para-professores-aponta-pesquisa). Acesso em: 21 abr. 2025.

G1 GOIÁS. Secretaria de Educação de Goiás está com inscrições abertas para processo seletivo de professores temporários com salário de R\$ 4,6 mil. *G1 – Goiás*, 20 dez. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2024/12/20/secretaria-de-educacao-de-goias-esta-com-inscricoes-abertas-para-processo-seletivo-de-professores-temporarios-com-salario-de-r-46-mil.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./ abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 fev. 2025.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, p.189-199. maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GATTI, B. A. Educação, Escola e Formação de Professores: Políticas e Impasses. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. (Orgs.). Petrópolis, Vozes, 1994.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOERGEN, P. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio-ago. 2020.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Saúde. Portaria nº 600/2020. Institui a Política Municipal de Promoção da Saúde de Goiânia (PMPS Goiânia) e as estratégias para sua implantação. Diário Oficial do Município de Goiânia, Edição nº 7440, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GOIÁS. Decreto Estadual nº 9.729/2020. Regulamenta o processo de reabilitação e readaptação funcional de servidores. Diário Oficial do Estado de Goiás, 2020.

GOIÁS. Decreto nº 9.920, de 6 de agosto de 2021. Dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2021. Disponível em: <https://cpisp.org.br/decreto-no-9-920-de-06-de-agosto-de-2021/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GOIÁS. Eprebi - Equipe de Prevenção Biopsicossocial. 2017. Disponível em:

<https://goias.gov.br/educacao/eprebi/#:~:text=A%20Equipe%20de%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20Biopsicossocial,de%20riscos%20ocupacionais%20sob%20os>. Acesso em: 21 mar. 2025.

GOIÁS. Informações sobre o Programa de Acolhimento ao Servidor (PAS). 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/administracao/programa-de-acolhimento-ao-servidor-pas-do-governo-de-goias-realiza-quase-500-atendimentos-em-20-meses/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais das Coordenações Regionais de Educação – CRE. Goiânia: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/800268001/Diretrizes-Operacionais-CRE-29-07>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GREGORIN, C. P. Um olhar sobre o mal-estar docente na perspectiva da contemporaneidade. 2016. 159 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1262>. Acesso em: 26 fev 25. HARVEY, D. A breve história do neoliberalismo. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005. Disponível em: <https://gpect.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/breve-historia-del-neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

HAYEK, Friedrich A. O caminho da servidão. São Paulo: Instituto Liberal, 1944.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC e a formação de professores: currículo e competências em disputa. In: Hypolito, A. M.; Silva Jr., J. R.; Borghi, R. (org.). Currículo e formação docente em tempos de BNCC. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2019. p. 27–45.

HURTADO, S. L. B., et al. Políticas de saúde do trabalhador no Brasil: contradições históricas e possibilidades de desenvolvimento. 2022. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(8), 3091-3102. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022278.04942022EN>. Acesso em: 25 abr. 2025.

JORNAL DA UFG. Educar pode adoecer o mestre. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/142182-educar-pode-adoecer-o-mestre>. Acesso em: 21 mar. 2025.

JORNAL OPÇÃO. Adoecimento mental dos servidores da educação estadual atinge maior nível desde 2015. Goiânia, 04 jul. 2024. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/adoecimento-mental-dos-servidores-da-educacao-estadual-atinge-o-maior-nivel-desde-2015/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

JORNAL OPÇÃO. Saúde mental: rede estadual tem mais de 200 professores afastados. [S. l.], 25 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/saude/saude-mental-rede-estadual-tem-mais-de-200-professores-afastados-551321/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São

Paulo, SP: Atlas, 2003.

[LEGENDTRE, R. \*Dictionnaire actuel de l'éducation\* \(2. ed.\). Montréal: Guérin, 1993. \(1. ed. 1988\).](#)

[LENOIR, Y. et al. As finalidades educativas escolares: esclarecimentos conceituais. In: LENOIR, Y. et al. \(orgs.\). \*Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques\*. Saint Lambert \(Quebec, Canadá\): Éditions Cursus Universitaire, 2016.](#)

[LENOIR, Y. As finalidades educativas escolares, um objeto altamente problemático. \*Bulletin CRCIE\*, Sherbrooke, Quebec, n. 4, p. 2-7, 2013.](#)

[LESSARD, C. Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable. \*Educativa\*, Goiânia, v. 24, p. 1-37, 2021.](#)

LIMA, C. F.; et al. Declaração durante o IV Seminário: Trabalho e Saúde dos Professores. Fundacentro. Seminários Trabalho e Saúde dos Professores: Precarização, Adoecimento e Caminhos para a Mudança. São Paulo: Fundacentro, 2023.

[LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. \(org.\). \*Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate\*. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.](#)

[LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas, organização e gestão da escola e a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos. In: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; LIBÂNEO, José Carlos \(orgs.\). \*Finalidades educativas escolares e didática: ressonâncias da pandemia\*. Goiânia, GO: IF Goiano, 2023. p. 82-117. Disponível em: \[https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3815/1/e-book\\\_Finalidades%20educativas%20escolares%20e%20did%C3%A1tica%3A%20resson%C3%A2ncias%20da%20Pandemia.pdf\]\(https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3815/1/e-book\_Finalidades%20educativas%20escolares%20e%20did%C3%A1tica%3A%20resson%C3%A2ncias%20da%20Pandemia.pdf\). Acesso em: 02 jan. 2025.](#)

[LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R. A. M. M. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar \(Org.\). 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.](#)

[LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. \*Cadernos de Pesquisa\*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 17 mar. 2025.](#)

[LIBÂNEO, J. C; SANTOS, F. A; MARQUES, Hellen Jaqueline. Finalidades Educativas da Escola e Formação de Professores no Brasil: Uma Análise Crítica da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9228623>. Acesso em: 12 fev. 2025.](#)

[MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo](#)

sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MILAGRE, G. F. *Finalidades Educativas Escolares na Política Educacional Brasileira e Organismos Internacionais: a questão da qualidade de ensino*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

MIRANDA, M. Gouveia de. O Neoliberalismo como Ofensiva Neoconservadora à Educação Brasileira. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MIROWSKI, P; PLEHWE, D (org.). *The road from Mont Pèlerin: the making of the neoliberal thought collective*. Cambridge: Harvard University Press, 2009. Disponível em: <https://uberty.org/wp-content/uploads/2015/10/mt-pelerin.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MORAES, M. C. M; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265-281, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805607>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. *Dossiê - Cultura e Escola: Saberes, Tempos e Espaços Como Dimensões do Currículo*, Educ. rev., v. 17, jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MOREIRA, A. F. B. *Currículo, conhecimento e cultura*. Campinas: Papirus, 2006.

MOURA, J. S et. al, A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *RPD*, Uberaba - MG, v.19, n. 40, p. 01-17, jan/abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242/1421>. Acesso em: 05 mar. 2025.

NASCIMENTO, K.B.; SEIXAS C.E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública* [online], v. 20 n. 36 [2020]. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 26 fev. 2025.

NUNES, C. História da educação e comparação: algumas interrogações. In: *SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO [SBHE] (Org.), Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

OCDE. *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. Paris: OCDE, 2019.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Projeto Educação 2030: o futuro da educação e das habilidades. 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

OIT. Relatório Mundial sobre Condições de Trabalho. Organização Internacional do Trabalho, 2019. Disponível em: <https://www.ilo.org/research-and-publications>. Acesso em: 23 ago. 2025.

OLIVEIRA, D. J. Educação e neoliberalismo: influências e reflexões para os dias atuais. In: OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Carla Conti de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação e formação de professores: cenários e práticas pedagógicas. Goiânia: Editora Scotti, 2019.

OLIVEIRA, D. J; BORGES, E. M. F. Finalidades educativas escolares: alguns apontamentos para compreender a escola no atual contexto. *Revista Científica da UniMais*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 109-120, 2023. Disponível em: <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/166>. Acesso em: 16 jan. 2025.

OLIVEIRA, D. J; BORGES, E. M. F. Finalidades educativas escolares no Brasil durante a ditadura civil-militar. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 49, n. ed. especial, p. 604-620, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49ied.especial.79148. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79148>. Acesso em: 19 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000244670?utm\\_source=chatgpt.com](https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000244670?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 15 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). 1 bilhão de pessoas vivem com algum transtorno mental, afirma OMS. ONU News, Nova Iorque, 17 jun. 2022. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2022/06/1792702>>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Mental health: strengthening our response. [Geneva]: World Health Organization, 2018. Fact sheet, 30 mar. 2018. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. A user's guide to the self reporting questionnaire (SRQ). Genebra: WHO, 1994. Disponível em: [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/61113/WHO\\_MNH\\_PSF\\_94.8.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/61113/WHO_MNH_PSF_94.8.pdf). Acesso em: 23 ago. 2025.

PAULANI, Leda. Modernidade e discurso econômico. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, R. S; SILVA, M. A. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 523–544, 2018.

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2018.

ROSA, Jullyana Silva; et. al. Relação professor-aluno e o drama da psiquiatrização docente: um estudo a partir de dados do município de Goiânia. EDUR • Educação em Revista, v. 40, p. e42679, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469842679>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5269>. Acesso em: 26 fev. 2025.

ROSA, S. V. L; SILVA, S. P. Finalidades educativas escolares e reformas curriculares: apontamentos sobre a questão do conhecimento escolar. Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 24, n. 1, p. 22, 2021. DOI: 10.18224/educ.v24i1.8698. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8698>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SAAD-FILHO, A; JOHNSTON, D (ed.). Neoliberalism: a critical reader. London: Pluto Press, 2005.

SANTOS, M. R. Adoecimento docente: uma análise da saúde mental de professores da rede pública estadual de Goiás. Universidade Estadual de Goiás, 2022. Disponível em: <https://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/1331>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SAVIANI, D. Educação escolar e crise do ensino. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. O trabalho do professor na sociedade contemporânea. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 448-459, maio/ago. 2008.

SEDUC-GO. Secretaria de Estado da Educação. Primeiro monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás. Goiânia: SEDUC-GO, 2017. Disponível em: [https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2024/02/repositorio\\_2017\\_032\\_outras\\_publicacoes\\_primeiro\\_monitoramento\\_do\\_plano\\_estadual\\_de\\_educacao\\_de\\_goias.pdf](https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2024/02/repositorio_2017_032_outras_publicacoes_primeiro_monitoramento_do_plano_estadual_de_educacao_de_goias.pdf) Disponível em 27 abr. 2025.

SILVA, A. R. Ideias sobre formação inicial e continuada de professores. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 7, 5 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/7/ideias-sobre-formacao-inicial-e-continuada-de-professores>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, A; SOUSA, A. P; PEREIRA, M. V. Adoecimento mental de professores da educação básica: implicações para a política educacional. Revista Educação em Questão, Natal, v. 61, n. 62, p. 1–24, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30487>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, L. R. Adoecimento docente em Goiás: entre a legislação e a prática. Goiânia: Editora UFG, 2021.

[SILVA, M. A; FERNANDES, E. F. O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 271 – 300, Edição Especial 2019.](#)

SILVA, R. A. O.; GUILLO, L. A. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. Revista Interdisciplinar da UFG, Goiânia, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v11i2.36845>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1401283063.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1401283063.pdf). Acesso em: 23 ago. 2025.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2000. Disponível em: [https://fritznelalphonse.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/torres\\_melhoraraqualidadedaeducac3a7c3a3obc3a1sica0003\\_.pdf](https://fritznelalphonse.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/torres_melhoraraqualidadedaeducac3a7c3a3obc3a1sica0003_.pdf). Acesso em: 23 ago. 2025.

TOSTES, M. V., ALBUQUERQUE, G. S. C. de, Silva, M. J. de S. e, & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. Saúde em Debate, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 abr. 2025.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250983104\\_Para\\_que\\_servem\\_as\\_escolas](https://www.researchgate.net/publication/250983104_Para_que_servem_as_escolas) . Acesso em: 20 ago. 2025.