

## O SOFRIMENTO PSÍQUICO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FORTALEZA, CEARÁ

### TEACHER PSYCHIC SUFFERING AND PUBLIC POLICIES IN TEACHER TRAINING IN FORTALEZA, CEARÁ

Edgar Nogueira Lima<sup>1</sup> - SME  
Scarlett O'hara Costa Carvalho<sup>2</sup> - UECE  
Francinalda Machado Stascxak<sup>3</sup> - UECE

#### RESUMO

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza desde 2010 criou estratégias de monitoramento dos resultados, expandiu a carga-horária de formação e planejamento dos professores etc. A implantação dessas iniciativas objetiva o aumento dos índices de aprendizagem do município, buscando melhorar o posicionamento da capital cearense no ranking de resultados nacionais de alfabetização. Sabendo disso, questionou-se: De que forma essas mudanças no funcionamento e no gerenciamento da educação impactou na saúde emocional dos professores? Para responder a essa problemática, tem-se como objetivo investigar de que modo os professores percebem o impacto das estratégias gerenciais da SME em sua saúde emocional. Para isso desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Constatou-se que os professores percebem sentimentos de impotência, desgaste, frustração. Sentem-se sobrecarregados com a expectativa posta sobre o resultado de seu trabalho e socialmente responsabilizados pela aprendizagem dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Políticas públicas; Docência; Sofrimento Psíquico.

#### ABSTRACT

Since 2010 the Municipal Department of Education has created new strategies for monitoring results, expanded the workload of teacher training and planning etc. The implementation of these initiatives aims to increase the municipality's learning rates, which seeks to improve the position of the capital of Ceará in the ranking of national literacy results. From this acknowledgment, the question was: How did these changes in the functioning and management of education impact the emotional health of teachers? To answer this problem, the objective is to investigate how teachers perceive the impact of SME management strategies on their emotional health. For this, a research with a qualitative approach, of the case study type, was developed. As results, it was found that teachers perceived themselves as impotent, weariness and frustrated. They felt overwhelmed with the expectation placed on the result of their work and socially responsible for the students' learning.

**KEYWORDS:** Teacher training; Public policy; Teaching; Psychic Suffering.

DOI: 10.21920/recei72021723716731  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021723716731>

<sup>1</sup>Mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela UECE. Coordenador do Serviço de Psicologia Escolar na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza-CE. E-mail: [edgamlima@gmail.com](mailto:edgamlima@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8608-5177>.

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação pelo PPGE da UECE. (Bolsista Capes/FUNCAP). Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. E-mail: [scarlettoharacc@gmail.com](mailto:scarlettoharacc@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0381-0063>.

<sup>3</sup>Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-UECE. Graduada em Letras/Português pela UVA. E-mail: [naldastascxak@gmail.com](mailto:naldastascxak@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6152-4295>.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), defendida no ano de 2019. Como recorte, desenvolveu-se este texto a fim de discutir o sofrimento psíquico docente e as políticas públicas na formação de professores no município de Fortaleza, Ceará.

Sabendo que o panorama educativo nacional, desde a década de 1980, tem passado por diversas mudanças políticas e estruturais, o que vem ocasionando uma nova configuração da instituição escolar em seus objetivos e métodos de funcionamento, uma vez que tais políticas não determinam a qualidade da educação praticada nas escolas, mas apontam acerca da aprendizagem dos alunos (FIALHO; CARVALHO; SANTOS, 2020). Isto é, as políticas de avaliação externa, os sistemas periódicos de acompanhamento e de verificação da aprendizagem levaram as secretarias de educação a pensarem uma nova forma de gerir o trabalho educativo.

O município de Fortaleza-Ceará foi um dos precursores desse movimento de mudanças, alterando as políticas de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). A SME de Fortaleza divide-se em Distritos de Educação, os quais gerenciam um grupo determinado de escolas por localidades próximas. Por intermédio desses pólos de gestão, a SME realiza a implantação de suas iniciativas e acompanha todas as unidades escolares, gerindo instâncias de cunho pedagógico e administrativo da escola.

Desde 2010, a SME criou novas estratégias de monitoramento dos resultados com sistemas de acompanhamento diário de frequência on-line dos alunos e docentes, expandiu a carga-horária de formação e planejamento dos professores, criou cargos de superintendência escolar, ampliou o número de intervenções da SME diretamente nas escolas. Ademais, a implantação destas novas iniciativas traz como objetivo principal o aumento dos índices de aprendizagem do município, buscando melhorar o posicionamento da capital cearense no *ranking* de resultados nacionais de alfabetização.

Diante disso, questionou-se: De que forma essas mudanças no funcionamento e no gerenciamento da educação impactou na saúde emocional dos professores? Para responder a tal problemática, teve-se como objetivo: investigar de que modo os professores percebem o impacto das estratégias gerenciais da SME em sua saúde emocional.

A partir da compreensão de como as políticas públicas interferem no cotidiano educacional, emerge verificar quais os reflexos dessas políticas nas condições de trabalho docente e de que modo os professores percebem o impacto das estratégias gerenciais da SME em sua saúde emocional. Ainda neste trabalho, foi possível fazer uma aproximação da perspectiva do sofrimento psíquico no cotidiano docente, compreendendo os contextos e alguns sintomas que podem sinalizar situações de sofrimento.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MARCONI, LAKATOS, 2009; MINAYO, 2001) do tipo estudo de caso, descrito por Gil (2002) e Yin (2001). A pesquisa qualitativa, de acordo com Marconi e Lakatos (2009, p. 48) “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. Ademais, vai além do que pode ser quantificado, buscando o objetivo a partir do subjetivo, pois, como destaca Minayo (2001, p. 22), “[...] ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja,

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Salienta-se que essa é uma pesquisa qualitativa em educação, ancorada na perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2007), como forma de enxergar a relação do homem com sua própria produção da sociedade.

A pesquisa foi realizada no Município de Fortaleza no ano de 2018, em seis escolas da Secretaria Municipal de Educação, uma escola representando cada um dos seis distritos de educação. As escolas foram selecionadas utilizando como critério a obtenção de bons resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 2017 e ter lotação mínima de dez professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha foi feita mediante consulta aos profissionais dos Distritos de Educação, observando os critérios mencionados. Os profissionais que gerenciam os Distritos de Educação fizeram a indicação de unidades escolares de seus respectivos distritos que apresentassem um núcleo gestor disponível a participar da pesquisa.

Realizou-se uma pesquisa de campo que explorou a percepção de seis professores a respeito do sofrimento psíquico e do trabalho docente, suas causas e possibilidades de enfrentamento. O grupo de professores que participou da coleta de dados foi composto por seis professores, uma de cada escola selecionada. Destas, todas do sexo feminino, com ensino superior completo em pedagogia e alguma especialização. A idade das entrevistadas variou entre 38 e 48 anos. O grupo foi composto por uma professora de 1º ano, uma de 2º ano, duas de 3º ano e duas de 5º ano. As seis professoras foram selecionadas conforme os objetivos da pesquisa, considerando a lotação das professoras em turmas que participam da amostra avaliativa do SPAECE e do SAEF, que é o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental, com objetivo de investigar de que modo os professores percebem o impacto das estratégias gerenciais da SME em sua saúde emocional.

Considerando a natureza do estudo e os sujeitos investigados, para a realização desta pesquisa, utilizou-se como instrumento, o roteiro de entrevista semiestruturada. Para preservar o sigilo ético dos dados, as seis professoras participantes desse estudo receberam o codinome de flores, a saber: Flor, Gardênia, Hortênsia, Margarida, Rosa e Violeta.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os trabalhos desenvolvidos pela Prefeitura de Fortaleza em prol da melhoria da qualidade da educação ofertada têm como metas globais os seguintes índices: alfabetizar 100% das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal; elevar para 7.0 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal até 2025; elevar para 6.0 o IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal até 2025.

O Ensino Fundamental consiste nos nove anos de ensino básico subsequentes ao período da Educação Infantil. Dividido em dois ciclos: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), o Ensino Fundamental atende crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos. Os dados referentes ao ano letivo de 2018 apontam, aproximadamente 142.630 alunos, distribuídos em 5.384 turmas em 289 escolas, cursam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino em Fortaleza.

A implantação dessa estrutura aconteceu por meio de novos gestores, da realização de seleções públicas para cargos de gestão escolar e superintendência, da mudança de políticas de lotação dos professores e da realização de concurso público para o ingresso de novos professores na rede municipal. Frente a um panorama de mudanças, é importante perceber que os contextos

desafidores da educação, como a estrutura escolar precária, ausência de valorização do professor, violência crescente nas escolas, dentre outros fatores que necessariamente interferem na aprendizagem, permanecem presentes no cotidiano escolar. Uma vez propondo mudanças gerenciais, a SME modifica também o cotidiano educacional dos professores e das crianças, o que envolve todos os aspectos subjetivos desses indivíduos.

O professor é um indivíduo dotado de subjetividade (REY, 2003), constituído de sua história, sua forma de ver o mundo, seus anseios e sonhos para si. Sua vida pessoal e seu trabalho como educador fazem parte de quem ele mesmo é, das escolhas que fez para sua vida e seu cotidiano. Essas escolhas são a construção de sua própria história. Essa história pessoal é constantemente afetada pelas iniciativas políticas que são propostas e assumidas pela gestão municipal (VYGOSTKY, 2007).

Diante de todas as intervenções políticas da gestão pública, o professor vê-se exigido a atualizar sua prática pedagógica (VEIGA, 1989), muitas vezes sem ser consultado acerca das mudanças, recebendo-as como diretrizes e orientações. Em contrapartida, esse mesmo professor é constantemente cobrado a ampliar suas práticas pedagógicas para dar conta de seu aluno, que, sendo também um ser social, igualmente está em constante mudança e é dotado de sua subjetividade. As condições de vulnerabilidade social estão presentes no contexto externo e interno das escolas, o que impõe ao profissional uma constante insegurança em seu trabalho diário.

O professor tem seu cotidiano de trabalho afetado pela chegada de novos diretores e coordenadores escolares, precisa adaptar-se às novas diretrizes e metas educacionais assumidas pela SME e depara-se com a burocratização proveniente dessa política de monitoramento dos resultados. São novas perspectivas, novos horizontes, novas situações, contudo, os antigos desafios disciplinares, estruturais e gerenciais permanecem no trabalho docente.

Diante de tudo isso, o professor fica sujeito a situações de ansiedade, estresse, depressão, cobrança exagerada de resultados, falta de controle de seu próprio tempo, sentimentos de incapacidade laboral, problemas de pressão arterial, dores de cabeça e doenças osteomusculares derivadas do contexto adocedor a que são submetidos diariamente em sua profissão (DIEHL E MARIN, 2016). Sobre essas situações de estresse, Margarida, uma das professoras entrevistadas relata:

O estresse é a gente não conseguir trabalhar direito. Um pouco de frustração que gera o estresse. Quando a gente chega na escola por exemplo, eu preparei toda uma aula para as crianças. Aí, a gente chega aqui não tem uma sala, ou as xerox não ficaram prontas, ou as crianças não trouxeram livros. Independente da minha vontade, independente da minha motivação, isso que não consegui fazer. Eu fiquei altamente estressada, foi o dia todinho. Eu ficava chateada porque eu tinha programado tinha feito e não consegui dar minha aula então isso realmente gerou o estresse (MARGARIDA, entrevistada em 04/2018).

A fala da professora Margarida ao lembrar um dia específico de sua atividade expõe a realidade vivenciada no âmbito escolar e acrescenta ainda o alto nível de expectativa que é colocado sobre o professor e o aluno, para que ambos atinjam o padrão desejável municipal e nacionalmente, ainda que não recebam aparato necessário para a obtenção desse padrão. Dessa forma, o professor e o aluno ficam sujeitos à frustração com os resultados após as avaliações periódicas. Para a professora Rosa, o sentimento de impotência deve-se à quantidade de alunos em sala de aula, conforme relato abaixo:

Uma sala com 32 alunos, quem tem 3, 4 alunos com dificuldade de aprendizagem, com a questão da indisciplina. E aí você começa a se alterar, você chamar atenção aí você pede para sair de sala. Aí com 10 minutos depois o aluno retorna, aí você fica impotente naquele sentido ali e vai gerando conflito dentro da sala (ROSA, entrevistada em 04/2018).

A partir da fala da professora, infere-se que o conflito gerado em sala de aula dá-se a partir do sentimento de impotência do professor, por não saber mais agir em relação à indisciplina dos alunos, principalmente quando se está lidando com uma sala numerosa.

O cotidiano docente é marcado por inúmeros desafios, desde as realidades estruturais das unidades escolares até o relacionamento professor-aluno dentro das salas de aula (XEREZ et al., 2018). Nesse contexto, há muita influência das políticas públicas em educação, que interferem diretamente no dia a dia e movimentam as relações interpessoais na escola. As políticas educacionais têm centrado esforços nos alunos, direcionando ações que supram as realidades educativas e afetivas de cada criança e o profissional docente nessas ações é um meio para que o fim último seja alcançado (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013). Desse modo, é importante considerar que o professor está envolvido subjetivamente em todas as situações. Isto pode ocasionar um desgaste emocional, como o que a professora Flor relata: *“Muitas vezes, é um sentimento de impotência. Você olha e diz, puxa vida, é como se fosse um caos estabelecido”* (FLOR, entrevistada em 04/2018). Comungando com o sentimento da professora Flor, a professora Rosa relata:

É um sentimento de impotência mesmo. De achar que 60% do meu trabalho está indo de ralo abaixo, porque não consigo atingir o mais do que eu gostaria. Porque numa sala que tem, digamos, 30 alunos, 15 realmente estão ali para estudar. Na roda de conversa eu descubro que eu não consigo preencher aquele vazio, aquele desinteresse do aluno, totalmente disperso naquele momento (ROSA, entrevistada em 04/2018)

É curioso perceber a predominância da sensação de impotência nesses professores. Tal sentimento está relacionado à sensação de não conseguir resolver assuntos do cotidiano escolar, não poder alterar condições que estão além de suas responsabilidades docentes, o que pode gerar sentimentos de constrangimento, apatia e debilidade (FERNANDES; SOUSA; FIALHO, 2021).

Cada decisão que é tomada pelo poder público, pelas esferas de gestão nacional, estadual ou municipal, interfere na forma de trabalho desse profissional que está em sala de aula com os alunos (OLIVEIRA et al., 2002). Compreende-se que a finalidade da ação docente é desenvolver o aprendizado dos alunos. No entanto, o que tem sido observado é um exigente aumento de funções para além da ação de ensinar, ultrapassando a sala de aula, o que pode acarretar uma descaracterização da profissão professor (MIRANDA, 2017), conforme é possível identificar no relato da professora Rosa logo abaixo:

A carga que o professor tem hoje é isso. A falta de limite que o aluno tem em casa, que a falta de disciplina que eu acho que é educação. Isso aí que enlouquece o professor. E aí, vai pedir ajuda a quem? Não tem um psicólogo, não tem um psiquiatra. Deveria ter esses profissionais dentro da escola para nos ajudar (ROSA, entrevistada em 04/2018)).

Com a fala da professora Rosa infere-se a vontade de receber ajuda, de ter um acompanhamento profissional. É possível encontrar na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e

na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96 (BRASIL, 1996), políticas que sinalizam para a valorização dos profissionais da educação. As políticas e as diretrizes apontam para a necessidade de efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho, para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e da desprofissionalização, com severos impactos sobre a qualidade do ensino, cujas matrículas decrescem a cada ano, numa realidade em que não se constata melhora nos indicadores de permanência e sucesso.

Nas Diretrizes Municipais, observa-se a escolha feita pela capital cearense, por uma proposta educativa que preconiza a qualidade da relação entre professor e aluno.

Tal proposta educativa parte da concepção de que a interculturalidade é o grande pano de fundo da aprendizagem, que está alicerçada na relação entre os sujeitos [...]. Nesse sentido, acredita-se que quanto maiores e mais diversas forem as relações intersubjetivas estabelecidas, maior será a potencialidade da aprendizagem de todas as pessoas envolvidas (FORTALEZA, 2015, p. 19).

A proposta acima citada busca que o aprendizado aconteça de maneira significativa para ambos. Sobre isso, Genú (2018, p. 68) assevera que “O processo do ensinar-aprender é coletivo, em que os sujeitos envolvidos são partícipes e dialógicos a respeito das situações vividas e experiências de saberes articuladas com o conhecimento sistematizado, para a construção de conhecimento significativo [...]”

Ademais, encontra-se ainda, no Plano Municipal de Educação (PME), a concepção vigotskiana para respaldar o entendimento adotado. O que reforça a importância da relação para que os alunos possam aprender.

É uma concepção também respaldada por contribuições de alguns autores, como por exemplo, Vigotsky para quem toda aprendizagem acontece em um primeiro momento no plano social (intersubjetivo) e, posteriormente, é apropriada pelo sujeito no plano individual (intrassubjetivo) (FORTALEZA, 2015, p. 20).

De acordo com o PME, é possível identificar um texto que valoriza a subjetividade dos professores. Uma concepção educacional que entende o professor enquanto um sujeito que vai desenvolver seu aluno por meio da relação estabelecida. Corroborando com semelhante compreensão, assevera o documento,

Para Vygotsky, a chave da aprendizagem está nas interações entre as pessoas e delas com o meio, e com a transformação das interações é possível melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores que fazem parte da comunidade educativa. Ter altas expectativas em relação aos estudantes faz com que os professores, em vez de adotarem uma visão adaptativa (ajustar a aprendizagem ao contexto e ao modelo de interação já existente), busquem a transformação do contexto e das interações que nele acontecem para alcançar melhores resultados de aprendizagem para todos os alunos (FORTALEZA, 2015, p. 21).

Contudo, a tarefa de administrar os sentimentos de expectativas acerca do desempenho dos alunos, consoante as frustrações derivadas das realidades encontradas no cotidiano escolar, também podem ser indicadores de sofrimento psíquico.

O relato da professora Hortênsia expõe um pouco desse sentimento de frustração: “Eu preciso enxergar que aquela criança tá com pai preso com irmão preso. Eu não conseguiria fazer essa separação, nua e crua. Então eu levo para casa as minhas angústias, os meus medos, as minhas preocupações, as minhas frustrações” (HORTÊNSIA, entrevistada em 04/2018).

A professora Hortênsia traz suas angústias nessa fala e alerta para as várias realidades que são possíveis de se encontrar em uma sala de aula. Não se pode generalizar como se todos tivessem as mesmas condições. Na contramão desse relato, a professora Violeta fala sobre o sentimento de alegria quando um de seus alunos demonstra um avanço, conforme abaixo:

[...] a gente que é profissional, que quer ver o resultado, quer ver a felicidade das crianças que aprendem. A gente vê que as crianças por si sós, crianças que não têm material escolar, por exemplo, mas a gente vê o esforço dela mesmo na escola e quando consegue ler, a gente se sente feliz (VIOLETA, entrevistada em 04/2018).

Por meio desses relatos, é possível identificar que as expectativas sobre o profissional docente e os conflitos derivados das relações sociais inerentes ao contexto escolar trazem indicativos de sofrimento psíquico docente.

O documento que apresenta perspectivas de qual professor deve existir nas salas de aula do município, no período de 2015 a 2025, designando posturas sobre o que se espera dos professores em sua prática cotidiana permite refletir sobre as condições de trabalho em que os docentes cotidianamente estão lotados e quais as condições socioeconômicas nas quais esses profissionais estão inseridos diariamente. As expectativas lançadas sobre os professores juntamente com o contexto de insalubridade trabalhista a que são submetidos (DIEHL; MARIN, 2016) condizem com os estudos que apontam um elevado índice de adoecimento psíquico docente. No PME, é possível encontrar referências aos princípios do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), conforme destaca-se abaixo:

IV. melhoria da qualidade da educação; [...] VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX. valorização dos (as) profissionais da educação;

Compreende-se, pois, que os textos legislativos do país e do município apontam para uma política educacional de valorização do professor e da melhoria de condições de trabalho na educação. Contudo, isso corrobora com a incoerência fatídica, gerando mais situações de sofrimento psíquico, uma vez que são discrepantes as expectativas e os discursos da realidade experimentada no cotidiano escolar (VOSS; GARCIA, 2014).

Ainda contrário a essas propostas políticas, o que tem sido possível observar é a transformação do trabalho docente em objeto capitalizado. A redução da ação docente à aplicação de estratégias inovadoras em sala de aula, exigindo do professor um nível de capacitação que lhe propõe uma constante rotina de estudo e de pesquisa, sem, contudo, ofertar um ambiente de trabalho com estrutura minimamente adequada e remuneração condizente para que esses profissionais invistam em sua formação continuada (MIRANDA, 2017; MORORÓ, 2017; VIEIRA; VIEIRA; BELUCAR, 2020). Isso é possível perceber no relato da professora Gardênia, logo abaixo:

Mas aqui dentro da sala de aula, dentro da escola, acho que há falta de apoio, de profissionais. Você resolve as coisas sozinha, tem alguém ali ficticiamente, alguém que tá te ajudando, na verdade a pessoa nem aparece na tua sala, a pessoa nem te passa os *feedback* (GARDÊNIA, entrevistada em 04/2018).

Conforme o exposto, a professora sente falta de apoio, percebe que não tem um suporte para desenvolver melhor suas atividades. Desse modo, nota-se um paradoxo entre políticas de um trabalho saudável e de sustentabilidade nas instituições e os índices de precarização e adoecimento dos profissionais (MAENO; PAPARELLI, 2013; FRANCO; DRUK; SELIGMANN-SILVA, 2010). Essas condições têm gerado uma associação do trabalho docente com o desenvolvimento e agravamento de doenças físicas e psicológicas.

Autores como Garcia (1999), Imbernón (2010), Gatti (2013) trazem uma excelente discussão sobre os conceitos de formação, o que seria a formação inicial do professor e como se daria esse desenvolvimento profissional. Garcia (1999) reflete sobre os conceitos de formação, identificando que há diferentes tendências sobre esse conceito. Segundo Menze (1980 apud GARCIA, 1999), uma das tendências aponta a formação como a reprodução de uma ideologia, a reprodução de um conhecimento que não pode ser investigado. Uma segunda tendência diz respeito à formação como uma capacitação, transmissão de informações e oferta de conhecimentos. A terceira tendência diz respeito à formação enquanto um movimento educativo que contribui para o desenvolvimento pessoal e individual do sujeito a partir de suas experiências pessoais e sociais, por meio de situações formais e informais de aprendizado.

É possível encontrar ainda definições de Rodriguez Diéguez (1980 apud GARCIA, 1999), que aponta a formação de professores como um ensino profissionalizante para o ensino, o que poderia ser compreendido como uma formação técnica e didática, que prepara o profissional para dar aula e executar planos didáticos. Enquanto para Berbaum (1982 apud GARCIA, 1999), a formação é uma ação que produz mudança a partir de uma intervenção num tempo determinado, na qual o participante tem vontade consciente de atingir um objetivo específico. Diante disso, concebe-se para este trabalho a formação de professores como um contínuo (GARCIA, 1999). Entende-se que o professor não é formado por situações pontuais ou cursos de durabilidade definida, mas que o processo de desenvolvimento profissional docente acontece em diversas circunstâncias. Tardif (2010) compreende que o profissional é constituído de saberes que são acumulados desde as suas primeiras vivências pessoais e que o professor não é dotado apenas de saberes adquiridos em situações formais como cursos de duração determinada, mas durante toda a vida.

Imbernón (2010) traz parâmetros sobre a formação docente que auxiliam a percepção desejada por esta pesquisa, uma vez que se pretende investigar de que modo os professores percebem o impacto das estratégias gerenciais da SME em sua saúde emocional. O mesmo autor compreende que a formação docente é necessária para manter o profissional em uma constante reflexão sobre si mesmo, de modo a constituir-se um profissional com melhor prática.

Ainda de acordo com Imbernón (2010), é possível assimilar que o processo formativo docente implica a constante revisão de sua prática por meio de situações formativas. Uma vez que as situações serão formativas quando oportunizarem ao professor que ele reflita sobre a própria prática, é fundamental que haja uma comunicação adequada, respeitando a realidade do professor que se encontra, abordando conteúdos e propostas condizentes com o cotidiano docente. Para uma proposta de formação docente ser condizente com o cotidiano dessa profissão, é preciso que considere o professor como ser humano, dotado de uma subjetividade, história e sentimentos que implicam na construção de sua figura profissional (NUNES; OLIVEIRA; ROCHA, 2016). Em situações nas quais o professor não é visto como um ser



humano dotado de vontades, sonhos, desejos e também marcado pelos erros, derrotas e frustrações da vida, tende-se a criar uma expectativa não real sobre aquele professor. E ainda, existem as sobrecargas referentes à expectativa que se põe sobre o professor relacionado às políticas de acompanhamento dos resultados, uma vez que as escolas traçaram metas de aprovação e reprovação que precisam ser alcançadas. E é sobre essas metas que a professora Rosa destaca em sua narrativa a seguir:

Aí eu sou obrigada a passar. E isso me dói. Isso é o psíquico do professor. A gente enlouquece por isso. Porque a gente sabe que aquela criança vai sofrer mais na frente, ele não tem condições de maturidade nem tem condições quem não tem conhecimento ele vai ser um aluno escolarizado analfabeto, ele vai só passar de ano sem ter condições de competir no mercado de trabalho, ele vai ser humilhado dentro de uma sala de aula, com *bullying*, porque o professor não vai ter condições de dar aquela assistência (ROSA, entrevistada em 04/2018).

Em consonância à opinião de Rosa, a professora Gardênia também expõe sobre essas metas de aprovação e o seu sentimento de impotência: “(...) Me sinto impotente, fazendo muitas vezes o mínimo. Sei que se tivesse um acompanhamento, a criança se desenvolveria, a criança tem uma capacidade enorme de virar um cidadão útil à sociedade. Mas o que eu posso fazer? Nada!” (GARDÊNIA, entrevistada em 04/2018).

O relato das professoras explicita a questão das metas de aprovação, em que muitas vezes elas são obrigadas a passar o aluno de ano, mesmo não concordando e sabendo das dificuldades da criança. No PME de Fortaleza são apontadas expectativas relacionadas à forma como o professor deve lidar com seus alunos, sendo possível perceber que, dentre essas expectativas, não são consideradas variáveis referentes ao aluno propriamente dito como, por exemplo, quem são os alunos que constituirão a sala de aula e como se dará a relação aluno-professor. Tampouco é contemplada a realidade subjetiva do profissional, na sua forma de lidar com o possível déficit estrutural da escola, com a ausência de segurança, com o fato de ser submetido a uma jornada exaustiva de trabalho em salas de aula com altas temperaturas e uma disputa incessante por remuneração mais justa. Sobre essa jornada exaustiva, para a professora Violeta, o “professor gosta do que faz, mas hoje está muito difícil nesse sentido porque são muitas funções que o professor tem que exercer” (VIOLETA, entrevistada em 04/2018).

Ainda que o documento municipal explicita o que espera de um professor em exercício na rede de ensino, e tenha previsto uma proposta de formação desse profissional, o que se tem observado é uma proposta de formação voltada para resultados de aprendizagem e uma desconsideração da formação subjetiva do professor.

As ações dessa mesma política que anunciam a valorização são de sucateamento dos aparelhos educativos e sobrecarga do professor como meio para o alcance do fim, a destacar, elevados índices de aprendizagem. A noção de justiça como eficácia econômica implica um novo quadro da gestão liberal, gerando a obrigação de resultados para os docentes e seus alunos, concorrência entre as escolas, remuneração dos docentes atrelada ao desempenho de seus alunos, dentre outras estratégias (MAUÉS, 2016). Esse cenário pode expor os profissionais a um nível de ansiedade e estresse, gerado pelas cobranças por resultados e pela associação do sucesso profissional aos resultados nas avaliações externas.

Esse processo de responsabilização docente ocorre em um contexto de desigualdades na estrutura e no financiamento da educação (VIEIRA; VIDAL; GALVÃO, 2016). As desigualdades não se referem apenas ao desempenho nas avaliações, mas principalmente, às

condições de infraestrutura física e pedagógica, indicando que existem diferenças significativas entre as escolas que atendem os mais pobres e aquelas que recebem alunos de outros estratos sociais.

Com vistas a alcançar excelentes resultados de aprendizagem, ocorre a constante verificação por meio de avaliações externas como Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) e Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA). O monitoramento dos resultados submete o professor a um clima de constantes exigências pedagógicas, científicas e relacionais (CARLOTTO et al., 2015), ocasionando sensações de culpa dos profissionais frente ao seu adoecimento, mesmo que estejam trabalhando sob condições de insalubridade.

Os sentimentos que estiveram no relato de 50% dos entrevistados foram angústia, desgaste, felicidade, frustração, impaciência, medo e sobrecarga. A angústia estava relacionada às avaliações externas: “Como foi angustiante aquela prova SPAECE” (HORTÊNSIA, entrevistada em 04/2018); ou às condições de trabalho: “Assim, a gente fica um pouco angustiada com o problema familiar das crianças, torcendo para as crianças se desenvolverem, aprenderem e se depara com uma realidade muito ruim” (MARGARIDA, entrevistada em 04/2018). O desgaste, foi citado como uma situação de sofrimento psíquico: “Isso eu acho que é um sofrimento, não adianta eu dizer ‘Ai que maravilha, não é. É um desgaste emocional’ mesmo você procurando estratégias de superação” (FLOR, entrevistada em 04/2018) e, ao narrar uma experiência docente do cotidiano escolar: “Os alunos não respeitam mais o profissional. A gente se desgasta porque eu... não é você estar em sala de aula, dar aula, seu conteúdo, você trabalhar de novo, mas é esse desgaste do dia a dia” (ROSA, entrevistada em 04/2018).

O que tem sido constatado nas últimas décadas é que as políticas de formação só têm sentido quando integradas à estruturação da carreira docente, a uma política salarial que assegure a dignidade do professor e a garantia de condições adequadas de trabalho. Fanfani (2008) descreve essa realidade:

Na América Latina, os recursos de vários tipos que determinam as condições sociais de aprendizagem são desigualmente distribuídos. Além disso, a oferta de educação, apesar de sua igualdade/legal formal, não é homogênea em termos de qualidade que oferta. As instituições educacionais são desiguais em infraestrutura, recursos materiais, recursos humanos e tempo de aprendizagem. Por essas e outras razões, nas sociedades modernas, é cada vez mais necessário olhar para "fora da escola" para entender o que sucede do lado de dentro (FANFANI, 2008, p. 15).

Para Demailly (2004), a obrigação de obter resultados como modo de regulação da ação pública, significa uma ação imposta às instituições escolares na lógica de produtividade e de eficácia, funcionando, de modo geral, de maneira imperativa como obrigação institucionalizada. Lessard (2004) também questiona o modo imperativo da obrigação de resultados, pois ocorre uma contradição entre os benefícios prometidos às escolas que têm melhor desempenho e a eficácia global do sistema educativo.

Segundo o autor, [...] a contradição pode ser explicada pelo fato de que as escolas que apresentam melhores resultados são sempre as mesmas, aquelas localizadas nos meios urbanos socialmente mais favorecidos, as quais têm maior poder de atração sobre professores e alunos. Já as escolas localizadas em meio popular desfavorecido encontram-se em uma situação desfavorável em relação ao alcance das metas estabelecidas (LESSARD, 2004, p. 38). Essas contradições expressas por resultados de avaliações externas não revelam, contudo, outras que constituem os equívocos nas políticas de educação.

Resulta, portanto, a percepção de que as políticas de formação dos professores não têm contemplado a realidade profissional dos docentes. Nos estudos sobre a formação continuada de professores de Kuenzer (2002) há indícios de que a qualificação individual tem impacto reduzido sobre a qualidade do trabalho, quando não se insere em uma dinâmica mais ampla e intencional de qualificação dos professores a partir da escola. A escola precisa ser compreendida enquanto totalidade, uma vez que a qualidade do ensino depende do trabalho coletivo e harmonioso dos diversos profissionais que a integram. Não se está dizendo, com isso, que a qualificação deve ocorrer no trabalho, e sim que é preciso desenvolver processos intencionais e sistematizados que envolvam os diversos profissionais que atuam na mesma escola uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação.

Essa estratégia é fundamental, considerando que as Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2006) remontam à Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno nº02 de 2002 (CNE/CP, 2002), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena. Esta tem sido objeto de críticas consistentes desde então. As críticas fazem-se pertinentes principalmente em face do aligeiramento da formação, resultante da diminuição da carga horária de formação específica e do caráter pragmatista da formação pedagógica, centrada nas práticas sem a adequada formação teórica, principalmente nos fundamentos das Ciências da Educação (KUENZER, 2010). Assim, é fácil responsabilizar o professor pelos resultados precários de seu trabalho com alunos em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, quando se tem uma proposta pedagógica incoerente e sem condições mínimas de trabalho, parca remuneração e desvalorização social (OLIVEIRA et al, 2002).

Com a análise das entrevistas, foi possível observar a percepção dos professores acerca do que sentem em relação à profissão e quais as ocasiões que geram sofrimento em seu trabalho. Conclui-se que a falta de apoio das famílias dos alunos, a indisciplina em sala de aula e a cobrança por resultados têm sido os principais fatores geradores de sofrimento de acordo com a percepção dos participantes da pesquisa. Entende-se que uma política de ampliação da qualidade de vida docente pode ser um caminho para a melhoria da saúde mental destes profissionais. Diante de tal contexto educacional, vale pensar nas diversas possibilidades que esse panorama apresenta que justificam índices de sofrimento psíquico docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi perspectivado com o objetivo de investigar de que modo os professores percebem o impacto das estratégias gerenciais da Secretaria Municipal de Educação (SME) em sua saúde emocional. Diante dos dados coletados, foi possível identificar que os professores percebem sentimentos de impotência, desgaste, frustração e sobrecarga emocional. Não é possível fazer uma associação direta destes sentimentos com as políticas públicas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, uma vez que nem mesmo os próprios sujeitos possuem clareza sobre as causas ou motivos de seus sentimentos. Contudo, considerando o arcabouço teórico da Psicologia Histórico Cultural, escolhido para a análise do trabalho em tela, é possível estabelecer hipóteses a partir do sentido que os entrevistados deram aos sentimentos relatados.

Torna-se possível perceber que os professores sentem-se sobrecarregados com a expectativa posta sobre o resultado de seu trabalho. Atribui-se à expectativa o sentido de cobrança e prestação de contas. Este sentido desvirtua o valor do trabalho como fruto de um esforço pessoal que possa gerar autorrealização. Nesses casos, o trabalho torna-se algo a ser feito para outro, no caso, a instituição de ensino. Desse modo, os sentimentos de cansaço, sobrecarga e

impotência comprometem a saúde emocional dos professores, pois não lhes oferta um sentido positivo e não permite ver o fruto de seu esforço. Para uma melhor atribuição de sentidos positivos aos resultados institucionais, far-se-ia necessário uma política de personalização dos resultados obtidos. Os professores precisariam sentir que são parte dos resultados obtidos e perceberem um ganho pessoal objetivo ou subjetivo nesse contexto.

Identificou-se ainda, que há uma sensação de sobrecarga emocional e impotência diante do contexto social dos alunos que não são bem administradas no contexto educacional. Os professores sentem-se socialmente responsabilizados pela aprendizagem dos alunos. Contudo, o sucesso escolar é um resultado multifatorial, envolvendo condições sanitárias, econômicas, sociais e fisiológicas que precisam ser consideradas conjuntamente com o contexto escolar.

As políticas de monitoramento da aprendizagem e *accountability* justificam-se por um lado, sob a ótica de garantir que o usuário do serviço público alcance os resultados a que se propõem, contudo, urge a necessidade de que se faça a administração dos impactos emocionais dessas políticas nos professores, uma vez que estes encontram-se entre as expectativas da instituição educacional e a precária realidade da maioria dos alunos.

Os espaços de formação continuada podem tornar-se profícuos desde que não se detenham a um treinamento capacitista. Devem, antes, ser um espaço de reflexão da prática pedagógica e de elaboração de sentidos de maneira crítica e, ainda, construir um potencial socioemocional na gestão das relações de trabalho.

Faz-se necessário, portanto, uma política pública voltada para a mobilização da qualidade de vida docente, permitindo que esses profissionais construam-se social e emocionalmente para dar conta da hipersolicitação afetiva a qual estão sujeitos por sua profissão docente. Salienta-se que este foi um estudo de caso e que não deve ser generalizado. Sabe-se que a entrevista com um número maior de professores possibilitaria uma aproximação melhor dos aspectos subjetivos de cada educador. No entanto, essa é uma temática necessária e relevante, logo, as discussões não se esgotam aqui, ao contrário, sugerem-se novos estudos a partir deste artigo.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 5 jul. 2018

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

CARLOTTO, Mary Sandra; DIAS, Sofia Raquel da Silva; BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; DIEHL, Liciane. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/vshqHYK7xgXRkMtxJ7DDPYL/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

DEMAILLY, Lise. Enjeux et limites de l'obligation de résultats: quelques réflexions a partir de la politique d'éducation prioritaire em France. In: LESSARD, Claude; MEIREU, Philippe (Orgs.). **L'Obligation de Résultats em Éducation**. Laval: Les Presses de l'Université Laval, 2004. p. 105 – 122.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64- 85, Dez. 2016. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 jun. 2021.

FANFANI, Emilio Tenti. Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERES, Eliane; BONIN, Iara (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Livro 1, p. 172-189.

FERNANDES, Francisca Risolene; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Colaboração entre direção escolar e professores com foco na aprendizagem discente. **REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/e61846>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; SANTOS, Marília Carvalho dos. Práxis educativa das professoras alfabetizadoras de Cascavel-Ceará. **Revista Educação & Emancipação**, v. 13, p. 152-181, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/14942>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Fortaleza 2015 - 2025**. Fortaleza, 2015.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/TsQsX3zBC8wDt99FryT9nmj/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas: Autores Associados, 2013.

GENÚ, Marta Soares. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 55-70, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856/758>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507 - 522, set./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998/0>. Acesso em: 29 jun. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia Simões. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília, DF: Plano, 2002. p. 229-330.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: Dalben, Ângela et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

LESSARD, Claude. L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une hétérologie du changement et une extension de la recherche. In: LESSARD, Claude; et MEIRIEU, Phillipe. **L'obligation de résultats en éducation.** Canada, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2004.

MAENO, Maria; PAPARELLI, Renata. O trabalho como ele é e a saúde mental do trabalhador. In: Silveira, Marco Antonio (Org.). **Inovação para o desenvolvimento de organizações sustentáveis: trabalho, fatores psicossociais e ambiente saudável.** Campinas: Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer (CTI), 2013, p. 145-166.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As Políticas de Avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 442-461, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4918>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, Márcia Bastos. **Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora - MG: depressão e Burnout.** 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MORORÓ, Leila Pio. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, v. 2, n. 1, p. 36-51, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i4.1961. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122>. Acesso em: 29 jun. 2021.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; ROCHA, Erika Silva. Reverberações da atual formação de professores na prática docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 197-213, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, v. 11, p. 51-65, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991>. Acesso em: 29 jun. 2021.

REY, Fernando Luiz Gonzalez. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo, SP, Pioneira Thomson Learning, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas: Papirus, 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; GALVÃO, Willana Nogueira. Contextos da avaliação de larga escala no Brasil. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p.216-245, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/365>. Acesso em: 25 jun. 2021.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BELUCAR, Maria Cristina Antunes. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 10, 24 mar. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2518>. Acesso em: 29 jun. 2021.

VOSS, Dulce Mari Silva.; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 391-412, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/2317/showToc>. Acesso em: 28 jun. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo, SP, Editora Martins Fontes, 2007.

XEREX, Antônia Solange Pinheiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MARQUES, José Leonardo do Monte. Formação pedagógica e

constituição da identidade docente. **Intermeio**, v.24, n. 47, p. 211- 229, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5968>. Acesso em: 28 jun. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Submetido em:** agosto de 2021

**Aprovado em:** setembro de 2021