

# VIVÊNCIAS E RELATOS DE ADOECIMENTOS DE PROFESSORES DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) NO ESTADO DO AMAPÁ (2018-2019)



SELMA GOMES DA SILVA  
JOICE DE OLIVEIRA MACEDO  
LIDIERY ALMEIDA MENDONÇA  
MARCELO AUGUSTO DOS SANTOS VILHENA



2021

# VIVÊNCIAS E RELATOS DE ADOECIMENTOS DE PROFESSORES DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) NO ESTADO DO AMAPÁ (2018-2019)



SELMA GOMES DA SILVA  
JOICE DE OLIVEIRA MACEDO  
LIDIERY ALMEIDA MENDONÇA  
MARCELO AUGUSTO DOS SANTOS VILHENA



2021

2021 by Editora e-Publicar  
Copyright © Editora e-Publicar  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar  
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelos autores.

**Editora Chefe**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Editor**

Roger Goulart Mello

**Diagramação**

Dandara Goulart Mello

Roger Goulart Mello

**Projeto gráfico e Edição de Arte**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Revisão**

Os autores

Todo o conteúdo do livro, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

**Conselho Editorial**

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense  
Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia  
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina  
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes  
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco  
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás



**2021**

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará  
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense  
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual de Santa Cruz  
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA  
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas  
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará  
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes  
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo  
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes  
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará  
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista  
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

V857 Vivências e relatos de adoecimentos de professores do sistema de organização modular de ensino (SOME) no estado do Amapá (2018-2019) / Joice de Oliveira Macedo... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-89950-28-8  
DOI 10.47402/ed.ep.b20216740288

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Aspectos de saúde. 4. Sistema de Organização Modular de Ensino – Amapá.  
I. Macedo, Joice de Oliveira. II. Vilhena, Marcelo Augusto dos Santos.  
III. Mendonça, Lidiery Almeida. IV. Silva, Selma Gomes da.  
CDD 370

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

**Editora e-Publicar**  
Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
contato@editorapublicar.com.br  
[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)



**2021**

## AGRADECIMENTOS

Podemos salientar que a construção do presente estudo, não foi um desafio simples, exigiu de nós, acadêmicos do curso de Pedagogia e pesquisadores, muito esforço e dedicação, principalmente no último semestre de nossa graduação, isto é, equilibrar pesquisa para o TCC, atividade de outras disciplinas, estágio, família e trabalho não foi tarefa fácil, entretanto, agradecemos imensamente à Deus por ter nos dado força, sabedoria, paciência, estabilidade emocional e saúde, tanto psicológica quanto física, para superar todas as dificuldades sem desistir, e nos manter firmes nesta trajetória.

Temos que agradecer a nossa orientadora professora Dra. Selma Gomes da Silva pelo empenho, dedicação, extrema paciência, compreensão e pelas cruciais orientações durante nosso período de estudo e pesquisa. Também destacar os nossos sinceros agradecimentos a banca examinadora, Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo e ao Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves pelas significativas contribuições à pesquisa, seus ensinamentos e textos sugeridos foram fundamentais para a construção da mesma.

Aos nossos familiares que nos motivaram direta e indiretamente nesta jornada de lutas e desafios. Vale frisar, que o apoio, a paciência, o carinho, o respeito e a complacência destes, foi fundamental para término, não só desta pesquisa, mas também de nossas trajetórias na universidade enquanto graduandos. Está aqui, o nosso obrigado por entenderem que, devido as exigências que a universidade impõe aos discentes, nem sempre estivemos presentes, mas em prol de uma educação de qualidade e do sonho da graduação em um Ensino Superior o sacrifício e a entrega se fazem necessários.

Como pesquisadores, acreditamos é essencial mostrar gratidão também a todos os entrevistados que participaram da entrevista e contribuíram para a conclusão deste trabalho, porque, sem suas narrativas, experiências, trajetórias de vida e conhecimentos socializados o mesmo não seria possível. Destes, somos gratos, principalmente, ao professor Rildo Ferreira, educador da disciplina de Artes, que atua no SOME há 10 anos, levando um ensino de qualidade as comunidades ribeirinhas, que são pouco favorecidas pelo poder público e encontram nos docentes do SOME a oportunidade de uma aprendizagem significativa que pode mudar suas vidas para melhor. A este profissional em questão, agradecemos por disponibilizar seu tempo e por seu auxílio no agendamento das entrevistas com os outros professores.

*“[...] A vida me ensinou a nunca desistir  
Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir  
Podem me tirar tudo que tenho  
Só não podem me tirar as coisas boas que eu já fiz pra quem eu amo  
E eu sou feliz e canto e o universo é uma canção  
E eu vou que vou*

*História, nossas histórias  
Dias de luta, dias de glória*

*História, nossas histórias  
Dias de luta, dias de glória*

*História, nossas histórias  
Dias de luta, dias de glória*

*História, nossas histórias  
Dias de luta, dias de glória.”*

*Brown Jr.*

## **PREFÁCIO**

O presente e-book resultou de um estudo de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em 2019, o qual me coube orientá-lo e honrosamente apresentá-lo. O estudo teve como objetivo analisar a realidade de trabalho vivenciada pelos professores que atuam no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), no tocante às suas vivências, relatos e formas de adoecimento provocadas pelas vivências no exercício da profissão.

No estudo que aqui apresentamos discute-se o trabalho docente de homens e mulheres que atuam em localidades situadas em zonas rurais do estado do Amapá e atendem comunidades ribeirinhas, campesinas, quilombolas e indígenas em todos os municípios, no interior do estado. O estudo trata de uma apresentação das condições desafiadoras e do enfrentamento das múltiplas adversidades encontradas na realização da docência nessas comunidades. Esses profissionais, autodenominados “guerreiros/as e desbravadores/ras”, exercem suas agências, por meio de atos de dedicação e de coragem, e se doam para garantir a educação de crianças e jovens em lugares distantes e nos recônditos lugares de fácil e difícil acesso, em zonas rurais dos diversos municípios do Estado.

É sobre esse contexto que os autores deste livro — Joice de Oliveira Macedo, Lidiery Almeida Mendonça e Marcelo Augusto dos Santos Vilhena — nos convidam a compreender o trabalho docente de homens e mulheres que atuam na modalidade de ensino modular e possíveis formas de adoecimento e sofrimento psíquico. Os autores nos mostram as características da realidade, as especificidades das condições de trabalho, e também os tipos de adoecimento e expressões de sofrimento socio psíquico partilhadas por esses docentes, cujos relatos, no transcorrer do estudo, revelam o cenário sociopolítico e pedagógico do ensino público em regiões interioranas do estado do Amapá.

Neste estudo, em que os autores tentam articular a precariedade da infraestrutura do trabalho com as possíveis formas de adoecimento, também nos convidam a entender, sob o olhar da pesquisa em educação, mediante o material colhido nos depoimentos e entrevistas com esses trabalhadores, as relações entre trabalho docente e produção de adoecimento e adoecimento psíquico. Os relatos apresentados ilustram aspectos da vida, experiências, percepções, vivências subjetivas e depoimentos sobre os significados do contexto socioantropológico e pedagógico de trabalhar no Modular, dos trabalhadores da educação: homens e mulheres que se afastam da vida familiar e urbana para viver essa espécie de aventura

desbravadora da ignorância dos ditos saberes científicos necessários aos jovens que vivem nas brenhas da floresta amazônica, os quais precisam receber uma formação escolar e inserir-se no mercado de trabalho, fora de seus contextos social e cultural.

Os autores trazem narrativas de docentes do Modular que parecem concordar com denúncias de falta de investimento, da precária infraestrutura do trabalho docente, de adversidades encontradas para ensinar nas comunidades e outras múltiplas particularidades que se tornam desafios cotidianos para esse grupo de docentes. Porém, de acordo alguns relatos dos entrevistados, esses docentes são movidos pela paixão e confiança na educação como fator de transformação social para as crianças e jovens que vivem isolados, como motivação fundamental para confrontar e superar as distintas adversidades, como as distâncias geográficas e condições socioculturais difíceis típicas da região amazônica.

O trabalho desse grupo de docentes parece “sofrido”, porém, conforme alguns professores, além desse visível sofrimento existem a alegria e o gozo em exercê-lo. Diante dessa visível ambiguidade os autores questionam: Quem são os profissionais que optam por trabalhar no Modular e qual sua realidade de trabalho? Quais os fatores estruturais físicos e psicológicos que afetam as subjetividades desses docentes, levando-os ao provável adoecimento? Quais as principais formas de adoecimento e/ou mal-estar ocasionadas no desenvolvimento do trabalho no Modular? De onde vêm as forças desses professores para desafiar as inóspitas condições de trabalho nessa modalidade? Como se caracteriza o cenário de trabalho desses profissionais?

Portanto, no presente estudo mostra-se um retrato socioantropológico e citam-se questões associadas à insuficiência das políticas educacionais do ensino público no interior do Amapá, através de fragmentos de narrativas de professores/as sobre diferentes dimensões do trabalho docente na categoria de ensino Modular, conforme a identificação de temáticas que parecem relevantes e representativas dos modos de vida desses profissionais. Sendo assim, convido o leitor a conhecer algumas particularidades do trabalho desenvolvido pelos docentes do ensino Modular no estado do Amapá, apresentado pelos jovens autores.

**Selma Gomes da Silva**

Mestre em psicologia da educação e doutora em sociologia  
Professora vinculada ao Curso de Medicina/Universidade Federal do Amapá/UNIFA.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 GLOBALIZAÇÃO E ADOECIMENTO DOCENTE.....	15
1.1 Trabalho docente no contexto globalizado.....	15
1.2 Características peculiares do trabalho docente.....	20
1.3 Adoecimento docente.....	23
2 O ENSINO MODULAR: ASPECTOS, LEGAIS E OPERACIONAIS DO SOME.....	30
2.1 Criação do SOME no Amapá.....	30
2.2 A dinâmica do trabalho docente no SOME.....	37
3 VIVÊNCIAS, RELATOS E ADOECIMENTO DOS PROFESSORES.....	44
3.1 Análise das categorias empíricas.....	47
3.1.1 Condições de trabalho.....	48
3.1.2 Isolamento Social.....	52
3.1.3 Tipos de Adoecimentos.....	53
3.1.4 Principais motivações para o trabalho no SOME.....	61
3.1.5 Experiências marcantes.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS .....	74
SOBRE OS AUTORES.....	80



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a realidade e os desafios diários enfrentados por profissionais docentes, os sofrimentos e consequências patológicas que envolvem as vivências e relatos de docentes do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), na rede estadual de ensino no estado Amapá. Ademais, buscou-se identificar os principais fatores que contribuísssem para o possível adoecimento docente, nas diversas situações vivenciadas nas salas de aula e no meio social.

Desta forma, entende-se que para que se haja uma compreensão significativa a respeito do ensino no SOME, faz-se de extrema importância uma pesquisa que traga as vivências dos profissionais que atuam nesta área, os relatos no trabalho realizado em comunidades de difícil acesso, as dificuldades encontradas na efetivação da regência nas salas de aula nestas localidades distantes da capital do estado.

O SOME que também é nomeado como “modular”, ou simplesmente “módulo”, de acordo com Silva (2017), surgiu como um projeto alternativo e experimental objetivando possibilitar e garantir o acesso ao conhecimento as diversas localidades do estado do Amapá, nas quais não era possível implantar o ensino regular devido a um conjunto de dificuldades à época, principalmente, de locomoção para essas áreas.

Vale frisar que esta modalidade de ensino consiste em atender comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, e escolas de 14 municípios do estado do Amapá, nas localidades mais longínquas, no interior do Estado. Estabelece o ano escolar em 200 dias letivos, com 800 horas/aula em cada série/ano, em quatro módulos de 50 dias letivos, cumprindo o que determina a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96), e no SOME as disciplinas são fornecidas em módulo, onde em cada um deles é feito um sorteio com todos os professores. Este sorteio determina qual comunidade se destinará as atividades docentes, ocorrendo deste modo, a distribuição de forma a não favorecer somente um profissional.

Os docentes do SOME realizam a inserção de estudantes pertencentes a comunidades nas localidades amazônicas, os profissionais necessitam adaptar-se as realidades específicas de cada comunidade, como falta de estrutura escolar e alojamentos adequados, deficiência de saneamento básico nas diversas localidades da atuação docente, pouco apoio pedagógico em diversas situações com os alunos e inclusive na convivência com os colegas de trabalho, entre outros fatores.

Neste contexto, entende-se que estes educadores podem apresentar sintomas e sinais de adoecimento, considerando que o trabalho docente no SOME está sujeito a fatores de risco e a sobrecargas de trabalho, decorrentes do ambiente de trabalho com condições precárias e, muitas vezes, localizadas em comunidades de difícil acesso, nas quais são privados da devida assistência em situações vivenciadas no dia a dia, tanto como trabalhador docente ou como ser humano e suas significativas subjetividades.

Destaca-se que a relevância da pesquisa se dá na proporção em que a mesma se apresenta importante para a obtenção de um melhor entendimento em relação ao trabalho docente no SOME, visto que, este estudo aborda as vivências e os relatos dos professores que atuam nas diversas localidades no interior do estado do Amapá.

Além disso, com a produção da pesquisa, pode-se destacar que por causa dos diferentes entraves que podem surgir no desenvolvimento no trabalho docente no SOME, os professores podem desenvolver determinado adoecimento físico e psicológico, manifestado durante sua trajetória no exercício do trabalho no SOME e pela subjetividade de cada profissional.

A motivação inicial dos pesquisadores em se estudar a temática surgiu a partir do interesse em conhecer melhor as práticas docentes exercidas pelos profissionais que atuam no SOME, suas dificuldades de adaptação e investigar as possíveis formas de adoecimento destes docentes. Além do mais, dois dos investigadores possuem familiares e amigos que atuam no SOME, fato que se apresentou como estímulo para que estes pudessem compreender e mesmo se envolver com o mundo em torno de seus entes queridos. Outro fator determinante para a realização da pesquisa é que a mesma foi observada pelos pesquisadores como um desafio a ser enfrentado, considerando que não há muitas produções acadêmicas a respeito do provável adoecimento do profissional no SOME, nem mesmo suas particularidades, desafios, narrativas de adoecimento, políticas educacionais, currículo, material didático utilizado no cotidiano dos professores, etc. Desta forma, pode-se dizer que a pesquisa traz ganhos para o campo científico, principalmente em relação a categoria adoecimento docente.

A esse respeito, as dissertações encontradas em âmbito nacional, sobre o SOME, de 2008 a 2019, foram em número de cinco. Destas, uma por Ferreira (2018) com a dissertação de mestrado “Carreira e remuneração de professores do Sistema de Organização Modular do Ensino Médio – SOME no Pará” e Rodrigues (2016) com “No espelho do rio o que reflete e o que ‘SOME’? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves- Pará”, realizadas pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

Uma por França (2016) na defesa de graduação de Licenciatura plena em Educação no Campo, intitulada “Ensino Médio Modular e seus reflexos na permanência da juventude no campo: o caso do Brejo do Meio município de Marabá-PA”, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. Laranjeira e Queiros (2008) na dissertação pela graduação em Licenciatura plena e Bacharelado do curso de Geografia, com o título “O ensino de Geografia do Amapá no Currículo do Projeto SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino) na zona rural de Macapá” pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP e outra por Silva (2017) na tese de doutorado “Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimentos e narrativas de sofrimento psíquico de professores” pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Além destas, vale citar uma pesquisa publicada pela Revista Debates Insubmissos, pelos autores Silva e Oliveira (2019) com o tema “Paulo Freire e a Educação Histórica: desafios e possibilidades para a atuação docente no Sistema Modular de Ensino da rede Pública Estadual Paranaense”; um trabalho bibliográfico apresentado por Wanzeler e Rodrigues (2016) no V Congresso Nacional de Educação – CONEDU, com a temática “Reflexões sobre o mundo do trabalho e suas ressonâncias no sistema modular de ensino (SOME) no município de Cametá-PA”, que ocorreu de 17 a 20 de outubro de 2018 e por último um artigo científico apresentado por Gonçalves, Cardoso e Cardoso (2017) no VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária – SINGA, com o tema “Educação do campo e resistência: desafios e perspectivas das escolas do campo no município de Abaetetuba, PA” realizado em Curitiba – PR de 1 a 5 de novembro de 2017.

A partir da revisão bibliográfica destes estudos foi possível observar que, com exceção da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará – UFC, o intuito principal destes estudos era verificar o trabalho e funcionamento no SOME, suas contribuições, limitações e desafios e até mesmo a carreira e remuneração dos docentes. Através desta perspectiva, destaca-se que apenas um destes trabalhos, Silva (2017), que teve parte de seus estudos voltados ao adoecimento do professor que atua no SOME, o que reafirma o pressuposto que há mínimas pesquisas relacionadas ao possível adoecimento destes profissionais. Para tanto, a pesquisa procurou trazer as trajetórias e experiências destes docentes e suas possíveis causas de adoecimento, a partir das narrativas dos participantes da pesquisa.

Neste sentido, para que se pudesse conhecer as vivências e relatos dos professores do SOME, considerando sua realidade de trabalho, na qual os docentes necessitam locomover-se para inúmeras localidades, muitas vezes, de difícil acesso e distantes da capital do estado, onde tal característica de complexidade, constantemente possibilita que estes profissionais não se

locomovam todos os dias após as aulas para sua residência de origem e algumas vezes permanecendo isolados e separados de seus familiares e amigos, ademais, tendo que se adaptar a situações diferentes a seu cotidiano, sujeitos a mudanças que necessitam de um maior esforço físico e psicológico, devido as dificuldades de adequação do currículo, metodologia e as peculiaridades das comunidades de cada região, além de problemas pessoais que também podem influenciar no surgimento de diferentes formas de adoecimento.

Sendo assim, apresenta-se como pergunta central para essa pesquisa a seguinte: Como a presente realidade de trabalho no SOME pode provocar um possível estado de adoecimento em docentes que atuam nesta modalidade de ensino? Na procura de responder a essa questão, se faz necessário responder a outras, de caráter mais específico, ou seja, as questões norteadoras da pesquisa, que são: Quem são os professores que optam por trabalhar no SOME e qual sua realidade de trabalho? Quais os fatores estruturais físicos e psicológicos que afetam os docentes no SOME levando-os ao adoecimento? Quais as prováveis formas de adoecimento ocasionadas no desenvolvimento do trabalho no SOME?

Com base nesses questionamentos buscou-se realizar a pesquisa tendo como principal objetivo analisar a realidade de trabalho vivenciada pelos professores que atuam no SOME, no tocante às suas vivências, relatos e formas de adoecimento provocadas pelas vivências no exercício da profissão. Tendo em vista o objetivo geral, levou-se em conta os objetivos específicos, os mesmos eram: Descrever a realidade, vivências e narrativas dos professores do SOME; investigar os possíveis fatores que contribuem para o adoecimento físico e psicológico destes profissionais; identificar as prováveis formas de adoecimento no SOME e suas consequências para o docente.

Partindo da presente introdução, em que apresentamos os percursos pessoal e acadêmico da pesquisa, cabe apresentarmos o trabalho realizado em dois anos de graduação, com muitos ganhos em vários aspectos de nossas vidas. O trabalho organiza-se em três principais seções: a primeira **Globalização e adoecimento de professores do SOME no Amapá**, dividida em três subseções, que discutem a respeito do trabalho docente, as características e peculiaridades que envolvem o trabalho exercido pelos professores do SOME, suas subjetividades em quanto indivíduos, as condições de trabalho destes profissionais e o adoecimento docente por conta do modo de produção capitalista que afeta a saúde do trabalhador; a segunda **O ensino modular: aspectos históricos, legais e operacionais**, dividida em duas subseções em que apresentamos os aspectos históricos em relação a criação do SOME no estado do Amapá, suas bases legais e a dinâmica de trabalho nessa modalidade de ensino; e por fim a terceira **Vivências, relatos e**

**adoecimento dos professores do SOME**, em que evidência as análises empíricas sobre os tipos de adoecimento dos docentes, as doenças mais comuns, as estrutura das escolas e alojamentos que influenciam negativamente do desenvolvimento do trabalho docente e os relatos dos professores sobre essas condições.

## 1 GLOBALIZAÇÃO E ADOECIMENTO DOCENTE

Para entender melhor como o mundo do trabalho afeta as subjetividades docentes levando os profissionais ao adoecimento percorreu-se esta seção principal em três subseções: Trabalho docente no contexto globalizado, com os autores Alves (2011), Silva (2007) e Lazzaratos e Negri (2001) para dialogarmos como o atual mundo do capital global afeta a subjetividade docente; a segunda, Características peculiares do trabalho docente, trabalhamos com vários autores, como Oliveira (2004) e Tardif (2012), para demonstrar a intensidade laboral e flexibilização do trabalho docente; a terceira, Adoecimento docente, abordaremos sobre o sofrimento psíquico, mal-estar e adoecimentos docentes com os autores Dantas (2009), Aguiar e Almeida (2008) e Silva (2017).

### 1.1 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO GLOBALIZADO

O trabalho na sociedade atual está inserido nas condições ideológicas do *Toyotismo* no sistema capitalista de produção de mercadorias, onde entenderemos alguns mecanismos de produção e precarização em massa das condições de trabalho e direitos dos trabalhadores que passaram por variadas mudanças, tanto no âmbito global quanto local, com efeitos negativos no desenvolvimento da sociedade.

O modelo predominante de trabalho, hoje, precedeu de um longo processo de reestruturação produtiva do capital nos diversos setores da indústria e de serviços, passando por diversos modelos de produção em massa, como o *Fordismo* e *fordismo-taylorista* até chegar ao *Toyotismo*, alterando de modo significativo as civilizações humanas.

De acordo com Alves (2011) o Fordismo caracterizou a produção em massa que buscava o novo homem produtivo, que surgia na expansão do capital nos mercados no século XX. O *Fordismo-taylorismo* era a junção da subjetividade do trabalhador com a lógica do capital, para desenvolver a articulação entre coerção capitalista e consentimentos do trabalhador. Este sistema segundo a observação do autor Gramsci (1984 *apud* Alves 2011, p. 99):

operou-se, de modo pleno, a subsunção real da subjetividade do trabalho à lógica do capital, com a articulação hábil da ‘força’ (destruição do sindicalismo de base territorial) com a ‘persuasão’ (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica, e política habilíssima).

O *Toyotismo* segundo Alves (2011) é um sistema de produção flexível do mercado, de origem Japonesa, que elimina o desperdício das mercadorias, onde o trabalhador deve ser capaz de assumir diferentes postos no trabalho. Segundo Lazzaratos e Negri (2001) essa organização de produção capitalista precisa de um operário polivalente, ao qual necessita da subjetividade do trabalhador, na medida em que acoplado a sua intelectual para desenvolver o lucro, assim o trabalho se transforma em trabalho imaterial (intelectual do operário) e o ciclo deste trabalho “é pré-constituído por uma força de trabalho social e autônoma, capaz de organizar o próprio trabalho e as próprias relações com a empresa” (LAZZARATOS, NEGRI, 2001, p. 27- 28).

A flexibilidade desse sistema implica no processo de produção polivalente da mão de obra, das questões salariais (terceirização do trabalho) e das condições jurídicas (legais ou convencionais) que regem o contrato do trabalhador, garantindo a eficiência da produção de mercadorias eliminando desperdícios e reduzindo custos para as grandes corporações. É um sistema que explora a força produtiva de trabalho social, apropria-se da subjetividade do trabalhador, não permitindo a luta de classes pela melhoria do desenvolvimento do capital humano (ALVES, 2011).

Neste sentido, compreende-se que o mundo do trabalho está sujeito a diversas subjetividades, capazes de afetar os envolvidos tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Os trabalhadores no modelo *Fordista* e *Toyotista* enfrentam entraves diversos como salários desproporcionais para a extensa jornada de trabalho, exploração de sua mão-de-obra, precarização do trabalho vivo, entre outros.

Dal Rosso (2008, p. 62) salienta que estes sistemas alteram a organização do trabalho para obter resultados superiores, caracterizando-se como “um exemplo clássico de intensificação por reorganização do trabalho na ausência de resolução tecnológica”. Para o autor, com a atuação destes sistemas de meio de produção na organização de trabalho introduzem transformações nas atividades trabalhistas, já que aumentam a carga de trabalho mas não adequam a remuneração dos funcionários com a mesma, o que reforça os argumentos de Alves (2011), além do mais, esses modelos são medidos sempre em termos de volume de produto produzido ou em termos de produção do quadro de pessoas essenciais para a realização das tarefas exigidas, ou também em termos de velocidade e ritmo de trabalho.

Com relação ao trabalho docente, de acordo com Ferreira (2018, p. 41) além da baixa remuneração, o nível de exigências por resultados tem submetido os professores a uma elevada jornada de trabalho, o que resulta na intensificação de seu trabalho e possivelmente o

adoecimento. Assunção (2003, p. 88 *apud* FERREIRA, 2018, p. 41) destaca que “os esforços individuais dos professores para compensarem a falta de acomodação das metas educacionais na organização real do trabalho podem explicar as queixas de cansaço, os distúrbios psíquicos menores e os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.”

Segundo Dantas (2009) esses modelos de trabalho industrial afetam as relações indivíduo e sociedade. Esta constatação corrobora com o que é salientado por Alves (2011, p. 34) ao qual destaca que a produção em massa exigida por tais modelos altera de modo significativo a vida social, o que “transfigura as condições de produção social da civilização humana, atingindo de forma diferenciada países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços”. Para Dantas (2009) a sociedade industrializada tende a seguir quadros sociais e normas de comportamento, idealizando a forma de trabalho na sociedade. De acordo com a autora os avanços acelerados da sociedade industrial, assiste-se ao surgimento de diferentes teorias e explicações que tentam construir diversas modalidades de designação sobre o sofrimento psíquico experimentado pelo sujeito moderno. Como argumento para esta afirmativa Dantas (2009, p. 101) cita o conceito de “neurastenia, a ‘doença da modernidade’, ideia concebida pelo médico norte-americano George Beard em seu livro *Nervous Exhaustion* (1991)”, a autora usando este como referência, explica que o processo de transformação do desenvolvimento industrial, a exploração do trabalho, a agitação dos grandes centros urbanos e novas condições modernas de existência, produzem uma fadiga generalizada, junto aos fatores sociais, o próprio sofrimento psíquico como efeito de um problema funcional.

Desta forma, para a autora, nesse modelo de sociedade industrial

a neurastenia revelaria uma nova etiologia para o sofrimento psíquico, cujas bases se assentavam em valores sociais, sendo o próprio sofrimento compreendido como efeito de um problema funcional. Segundo Beard, o processo econômico, a concorrência crescente, o combate pela vida promoveriam uma sociedade de investimento permanente da atividade psíquica, fazendo com que o sujeito vivesse constantemente além de seus meios psíquicos. (DANTAS, 2009, p. 101).

Neste contexto, os trabalhadores estão sujeitos ao adoecimento psíquico, devido ao pouco investimento na saúde dos fornecedores de serviços deste modelo industrial atual presente em nosso mundo globalizado. A modernização ocorrida no Brasil a partir das décadas de 1990, fez com que a concentração do capital reestruturasse o mercado de trabalho, com o intuito de superar a crise fiscal e fortalecer a economia do país, tornando-se competitivo mundialmente. Assim, o trabalhador passou a desenvolver várias atividades para adequar-se às novas exigências do mercado, “dentro do impulso ideológico do Toyotismo” ao qual o ajuste

neoliberal proporcionado pelos governantes dessa época, “contribuíram para adoção da nova forma de gestão da exploração da força de trabalho” (ALVES, 2001, p. 180).

Alves (2001) afirma que o sistema de produção *Toyotista*:

através da recomposição da linha de produtiva, com seus vários protocolos organizacionais e institucionais, procura capturar a subjetividade da força de trabalho, integrando as suas iniciativas afetivas-intelectuais nos objetivos da produção de mercadorias. É por isso que, por exemplo, a auto ativação centrada sobre a polivalência, um dos nexos contingentes do Toyotismo, é uma iniciativa educativa do capital, é, entre outros, um mecanismo de integração e controle do trabalho à nova lógica do complexo produtor de mercadorias. (ALVES, 2001, p. 190).

No âmbito das novas exigências impostas pelo mercado mundial, o “capital necessita de uma reestrutura organizacional e administrativa para racionalizar a escola, entendida como esfera de produção de capacidade de trabalho, necessária à expansão do capital internacional”, então o Brasil atende as exigências neoliberal (MOREIRA, 2010, p. 146).

O autor Silva (2007) nos demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal, em uma cartilha lançada gratuitamente em São Paulo 1994, como projeto de ensinar as crianças os “fundamentos do liberalismo”, ao qual tem-se propósitos empresariais e industriais na educação, com objetivo de atrelar as instituições escolares para preparar o aluno para o mercado de trabalho nacional e internacional, se utilizando também da educação como “veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (p. 12-13), além de demonstrar na cartilha (financiada por empresas- Bradesco, Unibanco, etc.) as estratégias de meios de comunicação em massa, pois as escolas estatais serviram como mercado para consumo dos produtos didáticos e conquistas hegemônicas do neoliberalismo no campo educacional.

De tal modo que a educação se torna mercantilizada, com o objetivo de se adequar as concepções produtivistas, ao qual o novo papel da escola “é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitude, que potencializam a capacidade do trabalho dos trabalhadores flexíveis ” para a atual base do capitalismo (técnico-científica), para atender as competências e atividades laborais que lhe garantam o emprego, numa sociedade ao qual o desemprego é grande, e este faz parte do acúmulo flexível do mercado para promover a expansão financeira (MOREIRA, 2010, p. 148).

Frigoto (2000) esclarece que este modelo de produção no campo da educação e formação, é um processo de subordinação, buscando efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo, em que impõe exigências da polivalência ou de conhecimentos que permitam a ‘policognição’, em que esta policognição tecnológica procura

revelar as demandas emergentes do sistema capitalista, se caracterizando pelo domínio do conteúdo técnico-científico, lealdade, criatividade e responsabilidade subjacentes ao modelo de produção capitalista, sendo apenas uma intensificação do trabalho humano para estar servindo a produtividade da empresa.

Evidentemente as políticas educacionais, no processo capitalista, é claramente uma política pública que consente a reestruturação produtiva, pois segundo Pires (2005, p. 46) é “traçada e implementada pelo governo, com participação controlada de entidades e organizações não-governamentais”, afirmando ser também uma política social, política e econômica, pois atinge o indivíduo no caráter de desigualdades sociais promovidas pelas políticas educativas, para manter a manutenção do “caráter mercantil, capitalista e democrático burguês das relações sociais, sem entrar em consideração sobre a possibilidade ou não da superação do modo de produção ou da reforma das instituições políticas”.

Dalila Oliveira (2004) afirma que as mudanças a partir da década de 90 visam a educação como equidade social e não mais como redução das desigualdades sociais, implicando nas “transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública”, o que para a autora passa

ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Esta operação no campo educacional, de cunho neoliberal, segundo Silva (2007, p. 25) tem o papel para treinar e mercantilizar a educação, convergindo para reforçar as divisões de classes existentes e criar novas desigualdades. Ainda segundo o autor, é de fundamental importância “o papel dos/as educadores/as num tempo e numa configuração como essa”, pois torna-se mais crucial não se render “a uma ofensiva que pretende transformar radicalmente a não apenas a política de pedagogia, a pedagogia da política” (SILVA, 2007, p. 28).

A reestruturação para capitalismo global reflete sobre o trabalhador docente, pois este sistema vigente engrenado nas políticas educacionais e na gestão no nosso país, não permitiu um trabalho com qualidade e de investimentos na educação pública, pois os gerentes mantenedores desse sistema expressam os princípios de privatização e mercadorização de bens comuns, visam a quantificação do lucro e o mínimo de condições de trabalho para a efetivação e produtividade da lógica da economia capitalista.

## 1.2 CARACTERÍSTICAS PECULIARES DO TRABALHO DOCENTE

Ao falar de trabalho docente nos vem à mente o trabalho do professor na formação social e no processo de ensino e aprendizagem do ser humano. Ao que parece ser apenas uma transmissão de conhecimento, vai muito além disso. O trabalho docente requer dos professores não apenas competências, técnicas e teóricas, mas também o relacional com seu objeto de trabalho, o aluno.

Tardif (2012, p. 124) ao comparar o trabalho industrial e o trabalho docente, no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho, ressalta que o trabalho docente torna-se complexo pelo fato de envolver indivíduos (professores e alunos) coordenados entre si e que possuem, de certa forma, uma subjetividade que não poderá ser controlada. Nesse sentido, entende-se que o profissional não poderá controlar totalmente o seu objeto de trabalho.

Ao desenvolver atividades com seres humanos o docente deve refletir a respeito das relações sociais e atividades complexas apresentadas, pois de acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 33):

o trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e essas os jugam e os acolhem em função dela.

Deste modo, o trabalho (ou atividade laboral) docente exige do profissional formação qualificada complexa, flexibilidade no trabalho para resistir a intensificação e precarização no exercício de suas atividades trabalhistas, um esforço polivalente para atender as exigências do ambiente de trabalho o que muitas vezes corrobora para o adoecimento dos profissionais.

Segundo Oliveira (2004, p. 1132) “o professor, diante das várias funções que a escola pública assume, tem a responder exigências que estão além de sua formação”, assim sendo, dentro do contexto das reformas educacionais essas funções do profissional docente vão além de atividades trabalhadas dentro de sala de aula, compreendendo um trabalho complexo que pode ser afirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no artigo 13, parágrafo I ao VI, onde se destaca os deveres dos professores ao qual são incumbidos de:

participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar

com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p. 6).

Assim, no campo educacional o professor tem que ser bastante flexível em suas atividades laborais, para atender todas as demandas exigidas pelos deveres à legislação da educação básica do nosso país, segundo Tardif (2012, p. 114) “exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia capazes de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”, além dos educadores “se encontrarem muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa” (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009, p. 355). Ainda no artigo 14 da LDB/96, os educadores têm de seguir as normas da gestão da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, como participação na elaboração de projetos pedagógicos escolares, relações com a comunidade e participação dos conselhos, podendo-se constatar o aumento da carga de trabalho docente.

Essa intensidade no trabalho docente, se entende pela maneira como ela é realizada, como o aumento da jornada de trabalho e ser realizada em menos tempo, Dal Rosso (2008) se refere a intensidade como “grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta” em que são exigidos do trabalhador um “empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psicicamente”, envolvendo todas as capacidades do trabalhador, como o seu corpo, mente, as afetividades ou dos saberes adquiridos no tempo ou processo de socialização, de tal modo que essa intensidade exigida no capitalismo contemporâneo está voltada para os resultados. (DAL ROSSO, 2008, p. 20-21). Nesta perspectiva, a autora Augusto (2004, p. 151) corrobora com o pensamento destacado por Dal Rosso (2008) quando afirma que há certa intensidade na jornada de trabalho para os professores, pois:

as exigências do trabalho docente têm mudado com o tempo, sendo maiores as responsabilidades, os papéis são mais difusos, as estratégias de ensino e avaliação mais diversificadas. Os controles sobre os professores por meio dos programas prescritos, os currículos definidos e os métodos de instrução, levam aos professores cada vez mais esforço, em que realizam tarefas inovadoras, em condições que, no melhor dos casos, são estáveis, e no pior estão se deteriorando.

Esses resultados sobre a qualidade do trabalhador docente são reflexo das reformas educacionais implementadas a partir de 1990 para atender o idealismo neoliberalista, a partir da justificativa de “racionalidade da maior eficácia e de melhor qualidade nos resultados com menos custos” (SILVA, 2017, p. 28). Essas mudanças nas políticas de educação Brasileira tiveram início no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que estão vigentes até hoje no país, seguindo a orientação dos “organismos internacionais pertencentes à ONU” para conduzir à educação como “*transformação produtiva com equidade*” (OLIVEIRA, 2004, p.

1129 grifos da autora), em que é possível identificar e destacar nas reformas das políticas educacionais:

a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, alegando a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEP), por meio da Lei n. 9. 424/96; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

Assunção e Oliveira (2009) notam que essa nova regulação repercute nos sistemas educacionais nos aspectos físicos e organizacionais, que responsabilizam a gestão escolar por sua eficácia, produtividade e excelência, em que revelam um certa medida contraditória das políticas públicas educacionais devido “a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 351), pois a regulamentação atribuiu mais responsabilidades aos profissionais da educação sem as devidas adequações das condições de trabalho aos professores que implicam no processo de precarização, em que “o fracasso da qualidade da educação pública vem sendo atribuído por uma descentralização de culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais” (HYPOLITO, 2010, p. 1343).

A massificação no ensino para atender as demandas da população brasileira, acarretou ao profissional docente várias exigências pedagógicas e administrativas, segundo Oliveira (2004) com a sensação de insegurança e desamparo, pela falta de condições de trabalho e formação para atender a vasta demanda e exigências da educação básica, além de sofrerem com a precarização nos aspectos empregatícios devido o

aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando em alguns estados, a números correspondentes ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reformas do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade de emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

As implantações das reformas educacionais no Brasil, elevou a carga de trabalho docente com as exigências ao cumprimento da legislação trabalhista, aos instrumentos avaliativos para eficácia da condução de uma educação com equidade social, ao qual o professor tem a sua realidade de trabalho intensificada para atender as demandas do capitalismo, muitas destas demandas apresentadas ao professor, ao qual segundo Oliveira (*et al* 2012, p. 10) “não podem ser resolvidas por ele, que não detém meios e nem condições de trabalho para tal”

procurando se redefinirem para atender as cobranças atribuídas ao seu trabalho, ocasionando ao profissional docente “sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga”.

Tardif e Lessard (2014) nos falam que a docência é uma das mais belas das profissões, porém uma das mais difíceis, sobretudo no plano emocional (alunos mais difíceis, havendo empobrecimento dos valores tradicionais) e cognitivo, “heterogeneidade” das clientela, onde o profissional busca métodos pedagógicos e conhecimentos diversificados para ter a atenção do aluno, no processo de ensino e aprendizado para atender melhor as carências dos educandos.

Os professores no seu cotidiano convivem com dificuldades na educação de alunos, com questões que vão além de suas competências, ao qual os professores se sentem afetados, com o maior investimento de suas energias e tempo para atender o aluno, como por exemplo, “marcando uma reunião com os pais, procurando adaptar um atividade para o aluno com dificuldade, reunindo com os outros professores, acompanhando o caso de um aluno delinquente, de outro com problema de saúde, desnutrido, que sofre violência doméstica” (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 11), em medidas de acordo com os autores, o comprometimento do professor com o seu objeto de trabalho, pode leva-lo a frustra-se e a sofrer ao se envolver com os problemas afetivos e sociais dos alunos.

Questões que devem ser refletidas sobre a educação e sua expansão na sociedade contemporânea, de maneira à não oferecer qualidade de ensino aos alunos e apoio básico para que o professor exercerem sua profissão com êxito positivo na educação de crianças, jovens e adultos. Os professores, em suas trajetórias de trabalho, são marcados pelas dificuldades particulares e complexas que vão além do campo pedagógico, seguindo o intenso processo de reestruturação produtiva atualmente no Brasil, abrangendo os campos da educação, em que afeta os professores em suas condições de trabalho e salários precários, corroborando para um adoecimento do professor, devida as diversas atividades e responsabilidades exigidas ao corpo docente, de uma educação de qualidade à todos.

### **1.3 ADOECIMENTO DOCENTE**

No contexto globalizado no qual o mundo está inserido, podemos notar mudanças políticas, econômicas e sociais. A produção de novas tecnologias e a aceleração do modo de produção refletem no modo de trabalho e na saúde dos trabalhadores. No âmbito educacional os docentes se veem afetados por este novo modelo de trabalho. Nesta perspectiva, de acordo com Gomes e Brito (2006, p. 51) “estas mudanças se refletem na reestruturação e reforma dos sistemas educativos, afetando o quadro docente, o trabalho que desempenham e as relações

profissionais e sociais.” Estes profissionais se vêm pressionados com as exigências que lhe são impostas, já que o aluno deve aprender e passar de ano. Todavia, são diversos os fatores que impedem ou acarretam um travamento tanto do docente quanto do aluno.

Para os autores, a baixa perspectiva no ensino, salas lotadas, falta de infraestrutura, pouco apoio pedagógico e entre outros fatores inibem o ensino e o aprendizado do aluno. Diante deste cenário o professor se vê em uma situação de nenhuma ou pouquíssima assistência para que desempenhe sua profissão com qualidade. Entretanto, o sistema educacional continua por cobrá-lo e é devido esta pressão no qual o docente está inserido que acaba por possivelmente adoecê-lo.

O sofrimento psíquico do professor não pode ser entendido como sendo um fenômeno somente de ordem biológica, mas, sobretudo de ordem psíquica, subjetiva e racional. O professor adocece em seu ambiente de trabalho e mescla sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional ao vivenciar o exercício do magistério como lugar de sofrimento. (AGUIAR, ALMEIDA, 2008, p. 15).

Diante desses fatores, Silva (2017, p. 59) pergunta de qual maneira as consequências desses processos de vicissitudes no “mundo do trabalho e do capital (produção e consumo) afetam a saúde do trabalhador docente? Como ocorre essa ‘captura de subjetividade’ na realidade dos professores e como essa captura se relaciona aos possíveis tipos de adoecimento?”

Segundo Zaragoza (1999 *apud* ALMEIDA, AGUIAR 2008, p. 38-39) “a interseção do professor em sala de aula pode levá-lo a adoecer, pois a ação do mestre gera tensões, emoções e sentimentos muitas vezes negativos em relação aos alunos, às condições ambientais e em relação ao próprio contexto escolar.” Diante dessa perspectiva, podemos dizer que a subjetividade do docente fica comprometida diante de tantos fatores que o influenciam no seu ambiente de trabalho.

Para Almeida e Aguiar (2008) os professores se veem afetados em sua atividade profissional por circunstâncias externas, sociais, tais como condições econômicas, políticas e culturais do país e das famílias de seus alunos. Se sentem pressionados pelas falhas do sistema de ensino, não tem o apoio fundamental das comunidades, são obrigados a cumprir todas as exigências do sistema educacional, mesmo que não se aplique a realidade da comunidade escolar onde atuam, tendo de suportar as críticas generalizadas, e deste modo causando, um mal-estar na docência e levando o profissional ao esgotamento e ao adoecimento no exercício de sua profissão. “A combinação de alguns fatores como excesso de trabalho, as condições oferecidas pela escola para o desempenho profissional e as condições subjetivas do próprio professor acabam por adoecê-lo” (AGUIAR, ALMEIDA, 2008, p. 16). Outro fator que pode

ser agente de estresse é a relação do professor com os demais colegas de trabalho, tanto outros professores ou a coordenação pedagógica em si que nem sempre oferece o apoio necessário para que o ato pedagógico aconteça de maneira satisfatória.

As aspirações e o desejo dos docentes, quando estão em descompasso com as condições objetivas da realidade escolar, geram conflitos e, conseqüentemente, desequilíbrio para o professor. Os mestres esperam contar com o apoio institucional quando se confrontam com a realidade, que é diferente daquela descrita nos manuais de formação. Assim, na ausência do esperado apoio passam a conviver com o imenso sentimento de frustração e de abandono. (AGUIAR, ALMEIDA, 2008, p. 74).

Diante dessas circunstâncias alguns professores acabam por sofrer estresse, angústia, depressão, porém ao adoecerem psicologicamente, não recebem o apoio esperado dos colegas de profissão, da instituição escolar e órgãos públicos, pois são doenças que o meio social e escolar não acreditam, pois taxam essas patologias como “frescura” ou “preguiça” de docentes que não querem trabalhar. Para Aguiar e Almeida (2008) a ideia preconceituosa que impera na escola é que o professor, vez por outra, “arruma” doenças para não exercer suas funções, sendo assim, muitos professores que adoecem devido ao cotidiano escolar acabam por sofrer preconceito por parte dos colegas de trabalho. Dessa maneira, os profissionais que lidam com a depressão se veem ainda mais afetados perante esses fatores. Logo, como maneira de defesa, alguns professores acabam por isolar-se do outro, visto que este “pode representar um risco à sua identidade profissional e sua integridade psíquica” (AGUIAR E ALMEIDA, 2008, p. 61).

A autora Dantas explica que na modernidade o sofrimento é uma relação que a pessoa estabelece consigo mesma e com o outro, ao qual

em seu caráter insubstituível, o sofrimento parece comportar o caráter de ser único, em sua dimensão de não poder ser partilhado com os outros. Quanto á incomunicabilidade, o sofrimento pode lançar o indivíduo na solidão, de vez que parece não haver motivos para falar, pois toda comunicação parece imprópria para poder expressar algo sobre o sofrimento. (DANTAS, 2009, p. 66).

Segundo Esteve (1999, p. 97) perante as diversas pressões e tensões presentes no ensino, devido a aceleração das mudanças sociais, “é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior” que põem em jogo diversos mecanismos de defesa do professor (inibição, rotina, entre outros), que baixam a qualidade de educação, por outro lado alivia a tensão que está submetido. Ainda, segundo o autor, essa mudança de cenário social no exercício do magistério, causa o mal-estar docente, que é um efeito permanente e de maneira negativa, afetando a subjetividade do professor ao não

conseguir acompanhar as mudanças sociais. Abrahão e Sznelwar <sup>1</sup> (2008) discorrem que o modelo atual econômico, que os trabalhadores regem socialmente, não abre espaços para que o sujeito possa considerar sua dor, fato que pode desencadear processos de transformação no trabalho, comprometendo o funcionamento do sistema de produção, em que os professores acabam não falando sobre o mal-estar em seu exercício de trabalho, reduzindo-o a um mero humano funcional, para atender as demandas de produtividade e qualidade da racionalidade dominadora, sem respeitar a subjetividade e a vontade do trabalhador. O sujeito ao se isolar e não trazer à tona o adoecimento, cria defesas, como a de esconder a dor para evitar os estigmas sociais, assim, segundo Abrahão e Sznelwal (2008, p. 102) esses mecanismos de defesa “colocam em risco a saúde dos indivíduos”, no qual o “sofrimento tende a ser patogênico, favorecendo a alienação do próprio corpo”. Esteve (1999, p. 113) cita as principais consequências do mal-estar docente que acarretam ao adoecimento como:

sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor. Pedidos de transferências, como forma de fugir a situações conflituosas. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não). Absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada. Esgotamento, como consequência da tensão acumulada. “Stress”. Ansiedade. Depreciação do eu. Auto culpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino. Reações neuróticas. Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental.

De acordo com Silva (2017, p. 200) no Estado do Amapá, na tabela de nº13, referente aos docentes que se encontravam em tratamento psicossocial na Casa do professor em 2014, por modalidade de ensino (regular, modular, educação especial, EJA), o percentual de docentes do SOME em tratamento representava o segundo lugar com docentes dos prontuários clínicos atendidos na Casa do professor, 64 professores equivalente à 7,8% do total de 100% de 822 professores atendidos. A autora em relação aos tipos de sofrimento e adoecimentos, identificou em seus diagnósticos com base nos critérios do Manual de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10), da Organização Mundial da Saúde (OMS), na tabela 20, com transtornos mais expressivos (SILVA, 2017, p 208). Destes pode-se observar a depressão com o maior índice dos sofrimentos, no coletivo de sujeitos avaliados, como também

---

<sup>1</sup> Júlia Issy Abrahão atualmente é pesquisadora associada da Universidade de Brasília, graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília e pós doutorado em École Pratique des Hautes Études e Université Paris V. Laerte Idal Sznelwal integrante do grupo de pesquisa do TTO (Trabalho, Tecnologia e Organização do Trabalho) da Universidade de São Paulo, graduado em Medicina pela Universidade Estadual de Campinas e pós doutorado no Laboratoire de Psychologie du travail et de l'Action du CNAM.

adoecimentos por eventos familiares, alcoolismo, eventos associados ao trabalho, estresse e outros.

Para entendermos os diversos tipos de doenças ocasionadas pelo sofrimento, vamos falar sobre o conceito de sofrimento. De acordo com Dantas (2009, p. 31) o sofrimento é quando o sujeito está no limite de suas possibilidades subjetivas de suportar uma determinada situação, além de que é “imperiosa a busca de um alívio, seja de ordem social, médica, psicológica, religiosa, farmacológica, lícita ou não, dentre outras, bem como esse sofrimento precisa ser decifrado, assegurando-lhe a produção de um sentimento, um motivo, uma causa, uma razão.”

Deste modo, os professores que se sentem sem estímulo, motivação e razão se encontram passando por sofrimento, pelo fato de não enxergarem motivos que os façam querer continuar dentro de sala de aula. Para Dantas (2009, p. 66-67):

o sofrimento, a dor viver, nos remete a um estado de suspensão, de insuficiência no agir, de diminuição da atividade, reveladora de uma ausência de significado para a existência, de uma ilusão que nos sustente e nos dê sentido para continuar. O sofrimento deixa entrever o vazio que nos atinge e que buscamos desesperadamente evitar. Por isso, o sofrimento designa uma tensão interna que demanda resolução.

Sobre isso, vale frisar que diante de um estado de sofrimento o ser humano não consegue se empenhar para desenvolver suas atividades com êxito. Dantas (2009, p. 209) destaca que o “sofrimento psíquico parece se constituir como um dos principais fenômenos decorrentes de situações de exclusão social, associando-se a diversos eventos de vida, seja à ruptura com modos de vida anteriores, seja a permanência de certos modos de existência”, fato que por sua vez revela “a preponderância da sensibilidade atual em termos afetivos, estéticos ou morais e recobrando todas as formas de vulnerabilidade psíquica associadas a situações de precariedade e perda de recursos e vínculos sociais”.

Dessa maneira, a saúde mental dos professores pertencentes ao SOME pode estar em sua grande maioria abalada, devido que alguns docentes não conseguem encontrar estímulos frente a tantas dificuldades identificadas pelo exercício do trabalho. Estes profissionais em certas ocasiões não se sentem tendo o controle da própria vida, por estarem sensibilizados pelas condições decadentes de trabalho e o isolamento oriundo da profissão. Silva (2017, p. 338) aponta o afastamento da família e de amigos, como algo marcante na vida dos profissionais desta modalidade, “nas dimensões socio afetivas”, podendo “provocar rupturas de laços e condições favoráveis para o seu sofrimento e adoecimento psíquico”. A ruptura com o modo de vida anterior também é um fator de sofrimento para os profissionais do SOME, em razão de

que estes têm que constantemente se adaptar a diversas realidades de trabalho, e viver de modo completamente diferente do habitual.

Os problemas sociais e conflitos são transferidos para o plano individual e são tratados como distúrbios pessoais. Por outro lado, o fracasso abre uma ferida narcísica, estigmatiza o perdedor como um peso social, pois já não é permitido ser limitado. O método de quantificação da qualidade opera pela desqualificação do que é humano, pela ameaça de avaliação negativa, culpabilizando os desempregados, os preconizados e os assalariados por sua insuficiência e inaptidão para alcançar metas inacessíveis. (MORAES, 2012, p. 288).

Diante dessas situações de sofrimento que muitos profissionais da educação enfrentam, a doença como forma desse sofrimento é manifestada. Por outro lado, Silva (2017, p. 60) salienta que “é importante destacar que o adoecimento docente afeta também os alunos, e conseqüentemente, seu desempenho escolar.” Nesse caso, é necessário avaliar as condições de trabalho que o professor está inserido, visto que esta influência diretamente no seu desempenho profissional. “Eles queixam-se, além da distância social e afetiva, das precárias condições de trabalho: de moradia, locomoção, comunicação, alimentação, entre outras.” (SILVA, 2017, p. 338). Dentre todas as dificuldades que o professor do SOME vivencia além das adversidades que enfrenta no acesso as comunidades de difícil acesso, a distância e o isolamento, o professor ainda têm que lidar com a falta de qualidade na alimentação. Todo alimento que é consumido é levado pelos professores, entretanto, como a falta de energia elétrica é recorrente nas comunidades, são consumidos muitos alimentos industrializados.

Um aspecto fundamental da organização da viagem consiste nas reuniões entre os docentes que compõem o grupo de trabalho direcionado para a mesma escola e localidade. Essas reuniões tem como mote principal: a realização das compras de alimentos, material de higiene, entre outros itens necessários para compor o *kit* dos professores durante a permanência no módulo, além do planejamento para o deslocamento, dependendo das características estruturais da escola e do acesso à comunidade para onde serão deslocados. (SILVA, 2017, p. 331).

Além de todos esses entraves relacionados à saúde do profissional do SOME, ele também enfrenta a falta de água potável e as possíveis doenças dela recorrente. Desta forma, para que se conseguir discutir a relação do trabalho docente e adoecimento dos professores do SOME, que para Silva (2017, p. 72) se apresenta como um grande desafio, faz-se necessário investigar as diversas dimensões envolvidas, tanto do ponto de vista da subjetividade do docente quanto das reais condições de trabalho e fatores sociais relacionados e outros específicos da profissão, ao qual as dificuldades encontradas na execução do magistério são múltiplas. As queixas mais específicas apresentadas são principalmente as socioambientais, ligadas às questões geográficas e estruturais das localidades e comunidades onde esses docentes exercem sua profissão.

Sobre essa manifestação do sofrimento Dantas (2009) salienta que de modo geral, o sofrimento psíquico se manifesta e se expressa, primeiramente, no registro do corpo através de um sintoma. Em outras palavras, o corpo oferece um espaço, um trauma e uma possibilidade de expressão do sofrimento psíquico através do sintoma, sendo assim é este acontecimento que confere ao sofrimento o lugar de patológico. É através desses tipos de sofrimento que o professor pode acabar desenvolvendo doenças psicológicas ou físicas, como depressão, estresse entre outros. Segundo a autora Roudinesco (2000 *apud* SILVA, 2017, p. 13) o sofrimento psíquico atualmente se manifesta no indivíduo sob a forma de depressão, portanto o sujeito é atingido

no corpo e na alma por essa estranha síndrome em que se misturam a tristeza e a apatia, a busca de identidade e o culto de si mesmo, o homem deprimido não acredita mais na validade de nenhuma terapia. No entanto, antes de rejeitar todos os tratamentos, ele busca desesperadamente vencer o vazio de seu desejo. Por isso, passa da psicanálise para a psicofarmacologia e da psicoterapia para a homeopatia, sem se dar tempo de refletir sobre a origem de sua infelicidade.

A angústia também é algo com que muitos professores lidam, devido ao isolamento social, a distância de suas famílias, as condições de trabalho, e as dificuldades e anseios de seus alunos. Para Dantas (2009, p. 96) “a angústia, afeto indeterminado por excelência, comporta algo no campo da memória que, em suspensão, aguarda ser recordada e historicizada.” Deste modo, desde o início, o termo *angst* (em alemão), na obra freudiana, designa uma modalidade de medo cujo objeto parece revelar-se obscuro, impossibilitando uma organização e simbolização subjetiva.

Ademais, o sentimento de angústia se dá mediante um sinal de alarme que o ser desenvolve perante uma situação de perigo ou desconforto no qual ele não consegue achar uma solução. Sobre isso, Dantas (2009) destaca que “assim, o ataque de angústia emerge no momento de constatação da derrocada do sistema de ilusões de proteção, onde o aparelho psíquico descobre sua precariedade fundamental a partir do desabamento do mundo simbolicamente organizado”, comprometendo deste modo a saúde física e mental dos professores. Considerando-se que estes profissionais sofrem com diversas situações adversas no ambiente de trabalho, que acabam por influenciar em sua maioria em sua vida pessoal.

Pode-se destacar que as doenças físicas e psicológicas dos professores do SOME se dão através do seu meio de trabalho e as particularidades que cada profissional enfrenta, pois “a maioria das doenças, mentais e físicas é influenciada por uma combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais” do complexo da dimensão de sentimentos dos seres humanos (SILVA, 2017, p. 220). Além disso, ressalta-se que a frustração também é algo presente na vida desses

docentes, que acabam se frustrando por lidarem com inúmeras situações negativas a qual não estavam preparados e/ou não esperavam. Além de lidarem com as próprias frustrações em seu desenvolvimento no trabalho no SOME, os profissionais docentes ainda lidam com as frustrações pessoais dos alunos. Sendo assim, para Silva (2017, p. 381), “muitos docentes mencionaram os sentimentos de tristeza e de impotência por não poderem ajudar os alunos em suas carreiras, especialmente aqueles alunos que se destacam pelo desempenho e capacidade cognitiva e que poderiam ser ajudados para avançar nos estudos”.

O adoecimento docente precisa ser refletido e compreendido, contatando-se o fato que os trabalhadores docentes são desacreditados ao se encontrarem adoecidos psicologicamente e fisicamente por doenças associadas ao trabalho. Os professores tendem a cumprir várias competências profissionais que a legislação exige na LDB de 1996, não havendo limites na produção de serviços, principalmente aos professores do SOME, que garantem a educação de alunos em áreas rurais com o mínimo de assistência pedagógica e políticas, que trabalham com dificuldades em suas atividades de trabalho, favorecendo com o tempo a associação de doenças aos educadores.

## **2 O ENSINO MODULAR: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E OPERACIONAIS DO SOME**

Nesta sessão será apresentado um breve histórico sobre a criação do SOME no Estado do Amapá, a base legal a cerca desta modalidade de ensino e sua dinâmica de trabalho, para tanto, utilizou-se como referencial teórico autores como Laranjeira e Queiroz (2008), Wanzeler e Rodrigues (2016), Silva (2017), Ferreira (2018), narrativas de gestores e professores que atuam e/ou atuaram no SOME, além de dados disponibilizados pela SEED/AP.

### **2.1 A CRIAÇÃO DO SOME NO AMAPÁ**

O SOME surgiu há 37 anos como um projeto alternativo e experimental objetivando possibilitar e garantir o acesso ao conhecimento a diversas localidades. Zonas rurais distribuídas nos 142.815 km<sup>2</sup> do Estado do Amapá, nas quais não era possível implantar o ensino regular devido a um conjunto de dificuldades à época, principalmente, de locomoção para essas áreas.

Laranjeira e Queiroz (2008), salientam que a ideia de implantação do SOME no Amapá surgiu a partir da dificuldade enfrentada pela SEED/AP de atender as sedes e zonas rurais dos municípios amapaenses, no que se refere ao segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série), além da “imensa carência de profissionais não habilitados

para o exercício da docente, e o difícil acesso as comunidades, fatores que contribuem com o êxodo rural e evasão escolar nas escolas do campo.”

Segundo Façanha (2019)<sup>2</sup>, professora pioneira no projeto de criação do SOME, antes de ser implantado no Amapá esta modalidade de ensino já era uma realidade no Estado do Pará, estado que possui características geográficas que se assemelham ao Estado do Amapá. Como foi observado por membros da SEED/AP (nos quais a professora Façanha fazia parte) que o SOME no Pará estava conseguindo atender as demandas das comunidades interioranas paraenses, foi organizado um grupo de professores para realizar uma observação mais analítica sobre as demandas do SOME com o intuito de implantá-lo no Amapá.

Para Laranjeira e Queiroz (2008), esta pesquisa realizada pela SEED/AP ocorreu em decorrência da situação política que a Educação no Amapá enfrentava, onde era observado que os municípios amapaenses necessitavam de uma organização de suas propostas metodológicas de ensino, o que gerava muitas discussões e debates no âmbito educacional à época.

Sobre a pesquisa organizada pela SEED/AP no estado do Pará, conforme as palavras da própria Façanha (2019):

então em outubro de 1981, nós fomos a Belém, a Madalena como Diretora do Instituto, eu como Pedagoga e o Francisco Alfaia como técnico do 2 grau, tempo que era 2 grau, fomos à Belém ver como é que funcionava, e, fomos recebidos pela secretário de educação, que na época era o professor Manuel Coutinho e ele pediu para o coordenador geral de Belém levar até Igarapé Açu, pra gente ver como funcionava, que Igarapé Açu era a comunidade mais próxima que tinha o Modular, aí nós fomos lá funcionado só a noite, também era o Magistério, porque o grande problema era essa carência, de profissionais de Magistério pra dá suporte na educação das crianças nas suas localidades, quem tá na cidade grande não quer ir pra lá. E aí nós fomos ver, verificamos tudo direitinho, passamos 2 dias em Belém, dentro da Secretária, vendo tudo como funcionava, e já trouxemos o projeto pronto, de lá, assim, escreveu tudo que, né, [...] a gente se empolgou muito na época, uma coisa muito boa, e realmente é, como foi, e a gente fez o esqueleto do projeto, dentro para o magistério, formar professores pré-escolar e 4ª série, na época a nomenclatura era essa, dentro da Lei 5692, e aí, quando nós chegamos, aprimoramos o projeto, na época era o governador Barcelos, nós apresentamos e ele aprovou.

Silva (2017, p. 319) destaca que, a educação modular no Estado do Amapá foi instituída, para atender a clientela de segundo grau, nos municípios de Amapá, Calçoene, Laranjal do Jari, Mazagão, Oiapoque e Porto Grande, em 1982. Neste período, foram oferecidos cursos de formação de professores do 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental I, como extensão do Instituto de Educação do Amapá (IETA) e o Curso Básico de 2º Grau, como extensão da

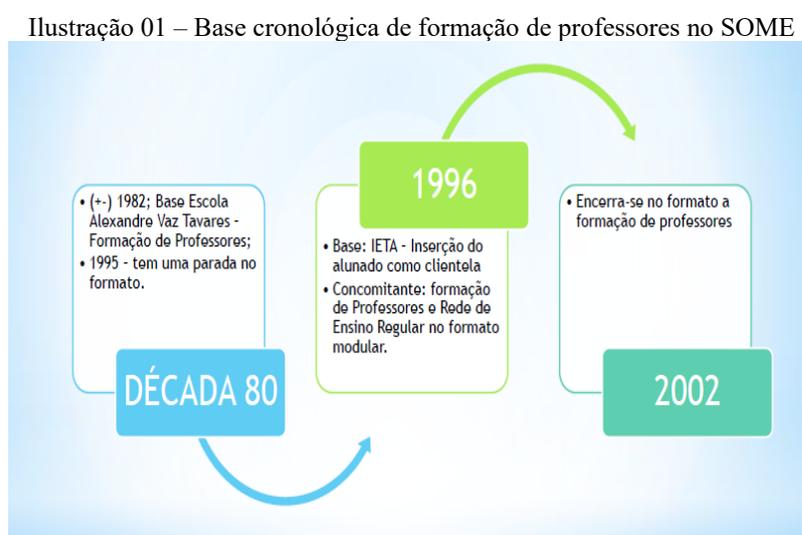
---

<sup>2</sup> Maria de Nazaré Façanha professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico-Quadro Federal, Especialista em Supervisão escolar, atualmente exerce a função de Técnico da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais – SAPE/SEED. Entrevistada pelos pesquisadores em 12 de abril de 2019.

E.E. Dr. Alexandre Vaz Tavares (AVT), visando à formação de professores para acolher a demanda existente no Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas amapaenses.

Sobre a formação de professores, Guedes (2018)<sup>3</sup> salienta que “o projeto começou muito bom, porque foi iniciado com a formação de professores, né, então é claro que tinha muito interesse, porque eles é... tinham uma profissão, sair de lá com o curso de magistério, de formação de professor, então tinha muita adesão.” Isto é, o projeto experimental do SOME era visto pelas comunidades rurais como uma forma de ascensão profissional.

Segue abaixo uma imagem ilustrativa a respeito das localidades sedes designadas a formação de professores para o SOME:



Fonte: SEED-AP (2019)

Assim, este projeto pedagógico se apresentava como uma alternativa viável que tinha como intuito proporcionar um ensino de qualidade, tendo como referência a problemática sociocultural, econômica e política que vigorava. O projeto buscou garantir novos conhecimentos a partir das experiências de vida e da valorização dos recursos econômicos existentes em cada comunidade. Deste modo, transformando-se em uma política educacional de inclusão social.

De acordo com a SEED-AP (2019), o SOME atendeu inicialmente as localidades de Vila Progresso e Livramento – distrito do Bailique; Igarapé Novo – município do Itaúbal do Píririm e Carapanatuba – zona rural do município do Amapá – AP. Ademais, com um número elevado de pessoas morando nas zonas rurais e uma área extensa que representava o

<sup>3</sup> Fracisca de Moraes Guedes, professora da Educação, atuou no SOME como Técnico-Pedagógico, atualmente é Coordenadora Pedagógica da E. E. Professor\_Rodoval Borges Silva. Entrevistada pelos pesquisadores em 03 de setembro de 2018.

conhecimento e desenvolvimento da capital das famílias e comunidades ribeirinhas, foi a medida mais adequada e acertada a se ampliar na expansão da educação nas áreas rurais.

Diante disso, Guedes (2018) destaca que os municípios solicitaram a expansão SOME, assim o projeto expandiu-se para as localidades de “*Pracuúba, Santa Luzia, depois Vitória do Jari, chegando assim há ter 16 localidades, as áreas indígenas, se trabalhava com Espírito Santo, Santa Isabel, Bumener, Baruma, Manga, se trabalhava com as áreas indígenas.*”

Entretanto, segundo a entrevistada o SOME passou a ser desenvolvido de caráter experimental, como já foi destacado, de 1982 a 1989. Sendo assim, após o término deste último ano o Modular teve suas atividades encerradas devido a alguns problemas. Para a entrevistada, alguns dos fatos que motivaram este encerramento foram “*o não compromisso das prefeituras, deixando o professor sem apoio, e também as vezes problema de professor com problema de saúde, né? Problemas sociais mesmo, várias situações.*” Neste contexto, as localidades rurais do Amapá deixam de ser contempladas com o ensino do SOME.

No entanto, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, assim, a intuição de um Estado Democrático, a educação passa a ser um direito fundamental garantido a todo e qualquer indivíduo, em todo o território nacional. Visto que, em seu Parágrafo Único, destaca-se que todo poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos. O Art. 3º, parágrafo I, II, III e IV salientam que são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, CF, 1988, p. 01).

Além do mais, a Constituição Federal de 1988 estabelece o seguinte:

art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009); II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). (BRASIL, CF, 1988, p. 72).

Desta forma, é evidente que para que as localidades interioranas do estado do Amapá tivessem seus direitos à Educação, a oportunidade de melhorar de vida através do ensino, a ascensão profissional e social e escolarização na idade apropriada era necessário que o Poder Público identificasse a necessidade do retorno no SOME para atender essas comunidades distantes da capital do estado, já que na maioria delas não era possível a implantação do ensino regular.

Guedes (2018) destaca que em 1994 já se sabia que o SOME poderia retornar, considerando que os alunos das comunidades rurais não estavam conseguindo concluir seus estudos nos municípios que tinham o ensino regular (na capital ou localidades mais próximas), devido a dificuldades de locomoção de suas residências de origem para Macapá-AP, *“muitos não tinham estrutura, não tinha família, não tinham onde ficar, então as vezes ele ficava no município, sem ter uma expectativa, trabalhando na roça, da agricultura.”*

Neste contexto, para a SEED-AP (2019) entende-se que a variação de clima, de cultura e o distanciamento geográficos são alguns dos diversos desafios que o SOME deve vencer para o cumprimento de uma educação para todos.

O SOME retorna somente em 1995, de acordo com Façanha (2019), como compromisso eleitoral do então governador eleito do Estado do Amapá João Alberto Capiberibe (1995-2002), que determinou que fosse formado novamente uma equipe para realizar estudos sobre o Modular no Pará.

Silva (2017, p. 319) corrobora com Façanha (2019), quando salienta que para melhorar a estrutura do SOME no Amapá, a SEED/AP, em 1995, com a composição de uma equipe técnica pedagógica realizou uma pesquisa junto à Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA) sobre a experiência desse sistema de ensino, já operante naquele Estado, com o intuito de reativar e reorganizar essa modalidade de ensino no Amapá.

De acordo com Façanha (2019) foram formadas as equipes técnicas para as idas aos municípios, ficou acertado a implantação primeiramente em 4 municípios (Oiapoque, Amapá, Calçoene e Mazagão) *“e foi acertado que nesses municípios tinha hotéis do governo, que seriam designados para os alojamentos dos professores, um feminino e um masculino.”*

Segundo Silva (2017), além dos municípios citados por Façanha (2019), em 1995 para atender as necessidades do Ensino Médio no interior do Estado, o SOME foi inserido na localidade de São Joaquim do Pacuí, município de Macapá. A autora destaca ainda que no ano de 1997 o SOME *“foi ampliado para os municípios de Ferreira Gomes, Itaubal do Píririm, Laranjal do Jari, Vitória do Jari e, diante da contínua demanda, para outros municípios, implantando-se, a partir de então, as modalidades Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)”* (SILVA, p. 320, 2017).

Laranjeira e Queiroz (2008) destacam que este serviço só foi permitido por meio da lei n. 9394/96, art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como a construção, que contou com a participação de poucos, dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN's), visto que permitem que sejam organizados cursos ou instituições de ensino experimentais, possibilitando o atendimento das comunidades rurais do Estado do Amapá. Possui um papel efetivo na educação nos ensinos fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º ano), garantindo o exercício da cidadania e educação de qualidade no Estado do Amapá.

Com o retorno do SOME no estado, para a SEED/AP (2019), garantiu-se o acesso à educação nas diversas localidades do Estado do Amapá, superando as dificuldades, com comunidades até 650 km de distância da capital, deslocando contingentes de professores efetivos e devidamente graduados para atender as especificidades do distanciamento físico e geográfico dos municípios amapaenses.

Silva (2017), citando Baia (2014), salienta que o Ensino Modular se torna lei, a partir de 23 de dezembro de 2005, quando foi aprovada a Lei Nº. 0949/05. Segundo Ferreira (2018), esta lei dispõe sobre as normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do quadro de pessoal do governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) dos profissionais da educação básica do poder Executivo Estadual.

A respeito das gratificações e vantagens adicionais garantidas aos profissionais que atua no SOME através do PCCS, amparadas pelo artigo 37:

são devidas aos integrantes da carreira dos profissionais da educação básica as seguintes gratificações e adicionais: III - Gratificação<sup>4</sup> de Ensino Modular, correspondente ao valor do vencimento do padrão inicial da classe C do Professor em regime de 40 (quarenta) horas semanais, devida aos professores do Quadro Permanente de Pessoal do Estado ou Quadro de Pessoal do ex-Território Federal do Amapá designados para o Sistema de Organização Modular de Ensino da Secretaria da Educação; [...] §1º A Gratificação de Ensino Modular tem caráter remuneratório, não sendo cumulativa com a percepção do adicional de interiorização, de diárias e de ajuda de custo. §2º O Professor do Quadro Permanente de Pessoal do Estado receberá a Gratificação de Ensino Modular sem prejuízo do benefício da Gratificação de Regência de classe. §3º As gratificações e adicionais previstos neste artigo serão também devidos aos servidores durante os períodos de afastamento relativos a férias regulamentares, à licença para tratamento de saúde, à licença maternidade e à licença prêmio por assiduidade ao serviço. (AMAPÁ, 2005, p. 10).

Ademais, de acordo com o que é informado pela SEED (2019), esta Lei institui o ensino Modular, nos artigos 59 a 62, nos quais afirmam: “onde o Estado não puder, não tiver condições de implantar o ensino regular será, excepcionalmente, criado o ensino Modular”. Assim, estes

---

<sup>4</sup> Conforme Ferreira (2018, p. 109) o servidor que exercer suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, fará jus a “gratificação no valor correspondente a 100% (cem por cento) sobre o vencimento-base acrescido da gratificação de escolaridade”, repercutindo sobre a parcela salarial referente a férias e ao décimo terceiro salário.

Segundo dados disponibilizados pela SEED-AP (2019), o valor da gratificação paga ao professor do some é: R\$ 4.470, 25.

artigos tratam das condições da implantação módulo, quadro de pessoal e entrada e saída dos professores desta modalidade educacional. Os artigos mencionados trazem as seguintes afirmativas:

nas localidades do Estado em que não seja possível estruturar e colocar em funcionamento o ensino fundamental e médio regular será implantado, em caráter excepcional, o Sistema Modular de Ensino, desde que observadas às seguintes condições: [...] II - disponibilidade de alojamento ou local adequado para moradia dos professores; III - existência de infraestrutura física compatível com o ambiente escolar. Ao professor do Sistema Modular de Ensino, que estiver respondendo a processo administrativo disciplinar será assegurado o pleno direito ao contraditório e a ampla defesa antes do seu desligamento. Parágrafo único. No caso de desligamento do Sistema Modular de Ensino o professor deverá ser comunicado por escrito, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias. (AMAPÁ, 2005, p. 15).

Para a seleção dos profissionais, o critério era que estes possuíssem o perfil para se adequar as especificidades do trabalho no SOME, objetivando alcançar as áreas rurais ribeirinhas levando o conhecimento culto e sistemático, com o intuito de potencializar o desenvolvimento dessas comunidades.

Nesse sentido, Silva (2017, p. 324) salienta que os docentes do Modular (SOME e SOMEI) são professores efetivos do Regime Estadual, todavia, para atuar nessa modalidade de ensino são selecionados através de edital, prática iniciada em 2005, com a aprovação da Lei nº. 0949/2005.

Conforme a GEA/SEED (2005 *apud* SILVA, 2017, p. 324) o edital de seleção de professores para atuar no SOME exige que os mesmos comprovem sua habilitação para ministrar a disciplina de interesse no processo seletivo, outro pré-requisito que o candidato deve comprovar é a sua “experiência de regência de classe em escola da rede estadual do Amapá ou ter exercido cargo de diretor ou de diretor adjunto ou de secretário escolar de forma contínua ou intercalada com a regência de classe.”

Para Laranjeira e Queiroz (2008) o SOME é visto como uma conquista dos municípios interioranos, na busca de seus direitos legitimados nos artigos 6º e 205º da nossa Carta Magna, cumprindo legitimamente a constituição Estadual no artigo 279, onde é salientado que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa o pleno desenvolvimento da pessoa e a formação do cidadão; aprimoramento da democracia e dos direitos humanos; o respeito aos valores e ao primado do trabalho a afirmação do pluralismo cultural; a convivência solitária e serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana. Parágrafo Único. O Poder Público estimará o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas, com base em experiências pedagógicas, através de programas especiais, como também a capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação. (AMAPÁ, 2012, p. 70).

Atualmente, o SOME como uma política pública educacional tem oferecido educação a uma diversidade de comunidades, caracterizadas como do campo, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, pescadoras, florestais, etc. Neste contexto, para a SEED-AP (2019) entende-se que a variação de clima, de cultura e o distanciamento geográficos são alguns dos diversos desafios que o SOME deve vencer para o cumprimento de uma educação para todos.

## 2.2 A DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE NO SOME

O Sistema de Organização Modular de Ensino compõe as Políticas Educacionais de inclusão com respaldo na Lei 9394/96, artigos 23 e 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) onde:

art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. Art. 29. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 08-11).

Deste modo, a educação fornecida à população camponesa deve ser garantida no mesmo patamar de qualidade e igualdade que fornecida para a população dos centros urbanos. Segundo Wanzeler e Rodrigues (2016), a aprendizagem significativa que é oferecida aos discentes pertencentes ao SOME é respaldada ainda, pelo inciso IV do artigo 10, da Lei 12.061/2009 que é mantida sem alterações: “VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei”.

Para tanto, segundo dados fornecidos pela SEED (2019), esta modalidade de ensino consiste em atender comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, onde estão localizadas escolas de 14 municípios do estado do Amapá (no momento atual, o SOME deixa de atender apenas dois municípios amapaenses: Ferreira Gomes e Serra do Navio), nas localidades mais longínquas, no interior do Estado.

De acordo com a SEED/AP, os professores que atuam no SOME são efetivos na rede Estadual e Federal. Entretanto, o quadro atual não comporta a emenda nas localidades, gerando lacunas nas disciplinas. Não há processo seletivo desde 2014. A carência em média é de 25%

do quadro. Além disso, tende a aumentar devido ao grande número de professores se aposentado e as transposições dos estaduais para o quadro federal, isto, deve acarretar ainda futuros desligamentos.

Ilustração 02 – Mapa do território do Estado do Amapá  
ESTADO DO AMAPÁ



Fonte: Disponível em: <<http://minutoligado.com.br/mapas/mapa-de-amapa/attachment/estado-do-amapa/#>>  
Acesso em: 04 de novembro de 2019.

Laranjeira e Queiroz (2008, p. 37) salientam que a proposta inicial do SOME associa-se a uma tática política para o desenvolvimento regional sustentável, que propõe privilegiar o papel efetivo da educação, como categoria imprescindível ao exercício consciente da cidadania.

Para que a fundação desse projeto de efetive faz-se necessário recurso em todos os aspectos: físico, financeiro, material e humano. A responsabilidade não deverá ser única e exclusivamente das instituições governamentais. Verificar pessoal com a problemática educacional do Estado do Amapá: os dirigentes públicos, a equipe escolar, alunos, pais e instituições não governamentais. Com objetivo de desenvolvimento alternativo às medidas educacionais e assim buscar superar as dificuldades desse processo educacional e cultural dos municípios. (LARANJEIRA, QUEIROZ, 2008, p. 37).

De acordo com a SEED (2019) a estrutura e funcionamento do SOME segue as diretrizes desenvolvidas no ensino regular. Nesse sentido, estabelece o ano escolar em 50 dias letivos, em 04 (módulos), o que totaliza 200 dias letivos anuais, com 833 horas/aula em cada ano, atendendo do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, conforme o calendário escolar, cumprindo o que determina a LDB (Lei nº. 9.394/96).

A SEED através da Portaria nº 0177/2016 observou que havia a necessidade de normalizar as condutas e disciplinar atos de gestores e/ou responsáveis pelas escolas, bem como professores e servidores que desenvolvem determinadas atividades na Unidade de Ensino

Fundamental Modular (UEFUM) e da Unidade de Ensino Médio Modular (UEMOD). Desta forma, resolveu:

parágrafo único: Identificando-se que o professor do Ensino Modular não cumpriu o trabalho estipulado no calendário letivo por motivo de quebra, divisão ou fragmentação do Módulo, então deverá ser descontado da GEM (Gratificação do Ensino Modular), o valor correspondente aos dias não trabalhados, além de incorrer nas faltas diárias pela ausência do local de trabalho, instaura-se procedimento administrativo para apurar os desvios de conduta e o que mais a lei exigir, garantindo-se o contraditório e a ampla defesa. Artigo 2º - Torna-se exigível que todos os professores iniciem e terminem juntos cada módulo, exceto nos casos em que o professor esteja: De licença médica, devidamente homologada pela junta médica do estado ou AMPREV; término de licença prêmio; por apresentação posterior de serviço devido ao atraso justificável do Módulo em outra Unidade Escolar ou por motivo de força maior na escola/comunidade, não eximindo o servidor do pagamento das aulas não trabalhadas. Artigo 3º - A não apresentação do professor - para o início de cada módulo - deverá ser comunicada imediatamente por meio de ofício ao núcleo de educação fundamental ou núcleo de ensino médio pelo gestor ou responsável da Unidade Escolar para que caso seja analisado e as medidas administrativas sejam tomadas, e assim foram necessárias. Artigo 5º - A mudança na carga horária e nos dias letivos será de inteira responsabilidade da direção escolar - ou do responsável pela escola - e também do professor. Logo, qualquer um desses que coopere que o referido fato ocorra, provocando assim prejuízo para os alunos, deverá responder juridicamente pelo ato, assegurando as garantias constitucionais. (AMAPÁ, 2016, p. 01).

Além disso, o calendário escolar no Módulo tem como dinâmica uma rotatividade de disciplinas da matriz curricular do Estado do Amapá, para cada comunidade que o SOME atente é designada quatro equipes anualmente de acordo com os horários específicos de cada escola.

Um ponto importante a ser frisado, no SOME as disciplinas são fornecidas em módulo, como foi destacado, esses módulos (áreas), referem-se a locomoção e distância dos profissionais, são divididos em: Fácil, Médio-fácil, Médio-difícil e Difícil, onde o acesso em cada um deles é feito através de um sorteio com todos os professores. Conforme com o que foi identificado nas entrevistas:

antes, entre 2000 a 2005 era indicações, por exemplo, eu era indicado para um local fácil, um difícil e um muito difícil, e aí a gente vai. Se eu era o agrado dos olhos por não fazer críticas a coordenação, eu poderia ser mandado para um bom lugar, mas como eu era crítico eu era mandado para um lugar ruim, isso sempre acontece. E depois de 2005 que ganhamos a 0949, que entrou no Sistema Modular, que nós fomos para o sorteio, o sorteio veio fazer com que houvesse equilíbrio. No primeiro momento o professor vai para um lugar difícil, e depois ele já sabe que vai para um lugar fácil. Pronto! [...] em 2005, quando veio essa oportunidade do sorteio, foi bom para nós [...]. (P4<sup>5</sup>).

O sorteio é realizado quatro vezes ao ano, antes de cada início de bimestre, os professores ficam cientes de onde irão permanecer durante 50 dias. Este determina qual

---

<sup>5</sup> “P4” é um professor formado em matemática (não informou a instituição referente a graduação), exerceu sua profissão no SOME por 19 anos e atualmente atua junto ao Sindicato dos Servidores Públicos do Amapá – SINSEPEAP.

comunidade se destinará as atividades docentes, ocorrendo deste modo, a distribuição de forma a não favorecer somente um profissional.

Ilustração 03 – Sorteio de professores realizado no dia 22 de abril de 2019



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2019)

Os pesquisadores tiveram a oportunidade de ir em um dos sorteios do SOME, que ocorreu no dia 22 de abril de 2019, no Centro de Ensino Profissionalizante do Amapá Professor Josinete Oliveira Barroso (CEPAJOB), mesmo dia em que foi aplicado um questionário com 44 professores que aceitaram responder o mesmo.

Neste dia o sorteio foi realizado em dois momentos, um no período matutino e outro no período vespertino, no primeiro estavam presentes professores das disciplinas de matemática, estudos amapaenses, ciências, língua estrangeira e artes; no segundo, professores das disciplinas de língua portuguesa, educação física, ensino religioso, história e geografia.

O auditório do local do sorteio era pequeno e se encontrava com uma superlotação, haviam professores que estavam em pé, pois não tinha mais poltronas disponíveis, pela parte da manhã estavam presentes aproximadamente 200 professores, e pelo período da tarde estava previsto a presença um número um pouco maior a esse.

Antes do início do sorteio, foi disponibilizado um momento para discussões e abertura de pautas de reunião, houve vários desentendimentos entre os professores do Modular e os responsáveis pela realização do sorteio (gestores membros da SEED), os professores alegavam falta de apoio pedagógico por parte da UEFUM e da UEMOD, unidades pertencentes a SEED, péssimas condições de trabalho nas localidades de difícil acesso, necessidade de afastamento médico de alguns profissionais, recursos precários para o exercício das atividades docente, entre outras alegações.

Ilustração 04 – Sorteio de professores realizado no dia 09 de outubro de 2019



Fonte: Pesquisadores (2019)

Bom, sorteio meio que hoje foi meio que tumultuado, porque como o sistema do sorteio ‘tá’ mudando, e coordenador também mudou, está sem o coordenador agora, só com a chefe de imediato, [...] ficou meio confuso, mas é tudo normal e com certeza ano que vem vai ficar tudo ‘legalizado’, explicado aí e tudo tranquilo. (P3<sup>6</sup>)

Cada professor viaja para 4 (quatro) localidades, 2 (duas) de difícil acesso, 2 (duas) de fácil acesso, além de garantir a Educação a essas localidades, o profissional otimiza os recursos financeiros ao cobrir quatro localidades com o mesmo contingente de professores, configurando um trabalho pedagógico itinerante que fortalece e combate o êxodo rural, e viabiliza o desenvolvimento das comunidades, permitindo conhecimento formal aos educadores em seu local de origem, fortalecendo suas raízes do seio familiar.

As comunidades de difícil acesso exigem uma programação e planejamento maior por parte dos professores, pois além de percorrerem longas distâncias, necessitam levar materiais que garantam suas necessidades básicas, além de todo o material didático para exercerem sua profissão com responsabilidade e compromisso com os alunos.

Conforme a SEED-AP (2019), cada professor percorre em média 4.388 km em viagens anuais de trabalho, com a maioria dos percursos com trechos terrestres e fluviais precários, como é o caso do arquipélago do Bailique, Vila Brasil, estrada do Oiapoque e a estrada do Laranjal do Jarí. As viagens duram em média de 3 horas a 2 dias, e como foi mencionado, os trajetos realizados pelos docentes passam por estradas, muitas vezes, não pavimentadas e os mesmos ainda necessitam dar continuidade em embarcações que nem sempre são de linha ou oferecem segurança.

No contexto atual, o SOME atende a 69 escolas estaduais, com três anexos, destas, somando no total 72 unidades escolares. Com 32 (trinta e duas) escolas funcionando com

---

<sup>6</sup> “P3” é um professor formado em geografia que atua no SOME há 14 anos.

Ensino Fundamental e o Ensino Médio concomitantemente (ver quadro abaixo), 38 (trinta e oito) escolas atendidas somente com o Ensino Fundamental Modular (6º ao 9º Ano); 02 (duas) escolas em que funciona apenas o Ensino Médio; que atendem aproximadamente 460 Comunidades de diversas regiões do Estado do Amapá<sup>7</sup>, conforme anexo B.

Quadro 01 – Número de escolas atendidas pelo SOME – Ensino Fundamental e Médio

UEFUM/UEMOD	32
UEFUM	38
UEMOD	2
TOTAL	72

Fonte: SEED/AP (2019). Quadro elaborado pelos pesquisadores

As escolas que necessitam de reformas, prejudicam o trabalho pedagógico e até a saúde os alunos e professores por estarem com a estrutura física comprometida ou por estarem funcionando em instalações inadequadas a aprendizagem. Os locais mais precários já tiveram inúmeros incidentes de furtos e assaltos, fraturas (acidentes por conta das estruturas físicas), alergias, etc. Esses eventos, reforçam a sensação de desamparo e apoio aos profissionais.

Em contrapartida, a SEED-AP (2019) destaca que algumas escolas da rede Estadual passaram por reformas e outras foram reconstruídas, contudo, muitas ainda se encontram de estados precários de funcionamento, sem material didático e estrutura mínima para garantir um ensino efetivo, como é o caso das Escolas Estaduais Maria José C. da Silva (localizada em Limão do Curuá – AP), E. E. Rio Navio (localizada em Rio Navio – AP), E. E. Retiro do Piratiba (localizada em Retiro do Piratiba – AP) e E. E. Carapanatuba (localizada em Carapanatuba – AP).

Segundo os dados as SEED (2019), o quadro de docentes do UEMOD é de 136 (cento e trinta e seis) e no UEFUM é de 331 (trezentos e trinta e um) professores. É necessário observar que o número de professores é alterado constantemente, motivado por vários fatores, entre eles estão: desligamento e falecimento.

Quadro 02 – Número de professores pertencentes ao SOME Fundamental e Médio

UEFUM	331
UEMOD	136
TOTAL	467

Fonte: SEED-AP (2019)

Atualmente o SOME atende uma média de 5.423 (cinco mil quatrocentos e vinte e três) estudantes em suas unidades escolares. Destes 3.788 (três mil setecentos oitenta e oito)

<sup>7</sup> Dados fornecidos pela Unidade de Ensino Fundamenta Modular – UEFUM e Unidade de Ensino Modular Médio – UEMOD em 08 de setembro de 2019.

pertencem a Unidade de Ensino Fundamental Modular e 1.635 (mil seiscentos e trinta e cinco) são atendidos pela Unidade de Ensino Médio Modular. (SEED, 2019).

Os trabalhos pedagógicos exercidos pelos professores junto aos alunos chegam a competir com os parâmetros nacionais e ganham destaque em competições. Em 2017, nas avaliações nacionais a Escola Estadual Nair Cordeiro Marques foi destaque, alcançando as metas do IDEP no ensino médio, superando as escolas da capital (SEED, 2019). Sendo assim, entende-se que os professores do SOME buscam desenvolver um trabalho objetivando o ensino de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos, envolvendo comunidade e família com a responsabilidade e educar.

De acordo com o quadro 03, sobre a Organização dos blocos de disciplinas na UEFUM, são divididos em quatro blocos. O primeiro consiste nas disciplinas de Matemática/Estudos Amapaenses e Amazônicos. O segundo se refere a Língua Portuguesa/Educação Física e Ensino Religioso. O terceiro conta com História/Geografia e o último bloco, bloco 4 estão inseridas as disciplinas de Ciências/ Arte e Língua Estrangeira.

Quadro 03 – Organização de blocos de disciplinas – UEFUM

1.	Matemática/ Estudos Amapaenses e Amazônicos
2.	Língua Portuguesa/Educação Física e Ensino Religioso
3.	História/Geografia
4.	Ciências/ Arte/Língua Estrangeira

Fonte: UEMOD/SEED-AP (2019). Quadro elaborado pelos pesquisadores

Com relação ao quadro 04, a Organização de blocos de disciplinas na UEMOD, também são divididos em quatro blocos. O primeiro abrange as disciplinas de Matemática, Arte e Língua Estrangeira, o segundo aborda as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia. O terceiro são as disciplinas de História, Física e Química e o quarto bloco compõe essas mesmas disciplinas.

Quadro 04 – Organização de blocos de disciplinas – UEMOD

1.	Matemática/ Arte e Língua Estrangeira
2.	Língua Portuguesa e Geografia
3.	História/Física e Química
4.	História/Física e Química

Fonte: UEMOD/SEED-AP (2019). Quadro elaborado pelos pesquisadores

O trabalho realizado no SOME segundo Silva (2017) é árduo e envolve bastante esforço por parte dos professores, principalmente, por ser um trabalho que necessita da locomoção para localidades de difícil acesso, onde os profissionais ficam distantes de sua família e amigos, estão sujeitos a um provável adoecimento por fatores diversos, problemas pessoais devido ao seu modo de trabalho e conflitos entre colegas de trabalho.

As atividades desenvolvidas nas localidades, buscam valorizar as culturas locais envolvendo os alunos de forma dinâmica. É importante destacar que o ensino nestas comunidades está sujeito a determinadas especificidades. A maioria das crianças que residem nas zonas rurais, são de comunidades diferentes das áreas e percorrem em média 1 hora e 30 minutos de deslocamento via transporte terrestre ou fluvial. O percurso é sempre rodeado de situações que envolvem as forças da natureza, desta forma, o ensino para estes indivíduos necessita de um olhar mais cuidadoso e humanístico por parte dos docentes.

### **3 VIVÊNCIAS, RELATOS E ADOECIMENTO DOS PROFESSORES**

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem fenomenológica. Esse modelo teórico visa realçar a essência do objeto pesquisado, isto é, evidenciar a experiência de vida das pessoas como fonte de informações. Os autores Silveira, Fisher e Olivier (2010) destacam que Edmund Husserl é o fundador da abordagem fenomenológica, a fenomenologia era uma forma completamente nova de fazer filosofia, pois essa dava destaque à experiência de vida, deixando de lado especulações meta físicas e abstratas. Segundo Moreira (2002 *apud* SILVEIRA, FISHER, OLIVIER, 2010 p. 03) a fenomenologia etimologicamente “é o estudo ou a ciência do fenômeno, sendo que por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo.”

Deste modo, compreende-se que o fenômeno inclui assim todas as formas de estarem conscientes de algo, onde estão incluídos os sentimentos, pensamentos, desejos e vontades. É essencial ressaltar que o fenômeno tem natureza própria e não é uma mera representação do objeto. Portanto, o foco central da investigação fenomenológica é a experiência que se vive no mundo da vida. Ademais, a pesquisa fenomenológica possibilita a compreensão do objeto estudado na sua essência, quando na ação e reflexão nos permite voltar à consciência lógica sem as interferências de nossas subjetividades.

Para André (2010), considerando que o trabalho etnográfico permite ao observador estar face a face em relação aos observados aparece implicitamente a questão da subjetividade na pesquisa de campo. Assim, faz-se necessário conseguir um distanciamento do objeto estudado para fugir do senso comum e vislumbrar um controle dos próprios preconceitos e limitações pessoais.

A pesquisa em questão, tem como foco docentes, enquanto profissional no SOME e as seus possíveis adoecimentos durante sua vivência no mundo do trabalho. Optou-se por uma investigação qualitativa, de tipo descritiva, levando em consideração que esse tipo de pesquisa

possibilitou uma melhor obtenção de conhecimentos a respeito do trabalho exercido no SOME, assim, compreendendo a realidade humana vivida pelos professores dessa modalidade de ensino no âmbito social. As características da pesquisa qualitativa para Silveira e Córdova (2001, p. 32) são:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Além disso, Minayo (2015) salienta que a pesquisa qualitativa ajuda a mapear um caminho a ser seguido durante a investigação, considerando que responde a questões muito particulares. “Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2015, p. 21).

Por outro lado, de acordo com Martins (2010, p. 55) nas ciências humanas a pesquisa qualitativa é complexa, fundamenta-se no modo de ser do homem, tal como se constituiu no pensamento moderno, como fundamento de todas as positividades, e ao mesmo tempo, situado no elemento das coisas empírica.

O lócus da pesquisa foi a Unidade de Ensino Fundamental Modular (UEFUM) e a Unidade de Ensino Médio Modular (UEMOD), pertencentes à Secretaria de Educação do Estado (SEED-AP). Onde foram solicitadas as autorizações para a realização das entrevistas com os professores do SOME e ocorreu as coletas dos dados da pesquisa e agendamento das entrevistas.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, foi aplicado um questionário (APÊNDICE A) com 44 professores que atuam no SOME, depois da aplicação, foram selecionados dentre os professores participantes do questionário, 10 professores para serem desenvolvidas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), tendo como critérios de seleção os seguintes: A) Ter experiência de no mínimo de 5 anos no SOME, pois, acredita-se que estes já apresentariam tempo suficiente de ter exercido a profissão nas áreas que o SOME atende, tanto comunidades de fácil como de difícil acesso nas comunidades interioranas do estado. B) Ter respondido no questionário os mais variados tipos de adoecimentos percebidos ou vivenciados na trajetória real de sua profissão, assim como a nota negativa (0 a 5) dada sobre as condições de trabalho no SOME que corroboram com a problemática desta pesquisa.

Antes da entrevista foi explicado para os participantes a metodologia e os objetivos da pesquisa, destacado a importância dos entrevistados no desenvolvimento do estudo. As entrevistas tiveram como duração média de 45 min e foram realizadas individualmente para que os docentes pudessem se sentir mais à vontade, em locais escolhidos pelos entrevistados, contou com gravador e filmadora (as narrativas foram gravadas e transcritas na íntegra).

Para tanto, tais instrumentos de pesquisa tiveram como propósito obter informações biográficas dos entrevistados como formação acadêmica, suas experiências de trabalho, interesse pelo trabalho no SOME, dificuldades encontradas na sua trajetória profissional e pessoal em relação à locomoção para áreas rurais, narrativas de adoecimento, entre outras.

A análise de dados foi realizada através de eixos temáticos mais recorrentes, por meio da análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (2011, p. 93), “tradicionalmente, classificam-se as entrevistas segundo o seu grau de diretividade, ou melhor, de não diretividade- e por conseguinte, segundo a ‘profundidade’ do material verbal recolhido” nas narrativas dos entrevistados, associados ao histórico, relatos de adoecimento, dificuldades encontradas no exercício da profissão etc.

Além disso, faz-se essencial que uma pesquisa esteja de acordo com os princípios éticos exigidos em uma produção científica, segundo Morin (2005), as questões éticas alcançam todos os setores da vida em uma sociedade, incluindo a política, a religião, a indústria, etc. Em contrapartida, para Garcia e Targino (2008), mesmo quando restringimos à discussão as produções intelectuais e culturais nos defrontamos com casos de violação dos ditames éticos.

Com isso, esperava-se que a pesquisa verificasse por meio da oralidade os principais relatos a respeito das vivências e experiências destes profissionais, assim, identificar os fatores dominantes para o surgimento do adoecimento docente provocada pelo exercício da profissão no sistema de produção de trabalho atual.

Os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os critérios inclusão, aplicado no dia 22 de abril de 2019 no sorteio do modular, no Centro de Ensino Profissionalizante do Amapá Professor Josinete Oliveira Barroso (CEPAJOB), com 44 professores.

Selecionados os 10 professores (6 mulheres e 4 homens), no primeiro momento os pesquisadores agendaram com os participantes para marcarmos os locais das entrevistas semiestruturadas, no segundo momento apresentamos o objetivo da pesquisa e a devida autorização do TECLE, esclarecendo qualquer dúvida sobre o projeto e a contribuição dos

profissionais docentes na pesquisa. Os professores optaram em sua maioria por serem entrevistados em local públicos, como a Biblioteca Pública Prof.<sup>a</sup> Elcy Lacerda e o Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Estado do Amapá (SINSEPEAP); dois participantes em suas residências e uma professora na SEED. O período das entrevistas ocorreu no período de 27 de setembro à 15 de outubro, de acordo com os retornos dos professores do SOME dos diversos municípios para a cidade de Macapá.

### 3.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS EMPÍRICAS

Os dados analisados seguem a categoria vivências, relatos e adoecimentos dos professores do SOME, de acordo com as respostas dos professores ao roteiro da entrevista semiestruturada. As falas dos professores foram gravadas e transcritas na íntegra e agrupadas nos termos mais usuais para investigar os fatores mais recorrentes, segundo Bardin (2011, p. 222) através da análise temática, ao qual se caracteriza transversal, isto é, “recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos” em que não se pode medir a dinâmica e organização, porém “a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis”, assim, por meio deste método da análise do conteúdo no material obtido nas entrevistas, nos possibilitou a identificarmos os fatores que contribuem para o adoecimento físico e psicológico destes profissionais, identificando as formas de adoecimento no SOME e suas consequências para o docente presentes em seus relatos.

Usar-se-á o quadro de professores a seguir, com nomes fictícios referentes no texto, resguardando suas identidades, mantendo a ética da pesquisa.

Quadro 05 – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Referência no texto	Tempo de trabalho no SOME (anos)
Professor1	P1	15
Professor 2	P2	12
Professor 3	P3	14
Professor 4	P4	19
Professor 5	P5	19
Professor 6	P6	06
Professor 7	P7	20
Professor 8	P8	10
Professor 9	P9	10
Professor 10	P10	22

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores (2019)

Os eixos temáticos que podemos identificar pelo tempo de docência dos professores em seus relatos do trabalho no SOME mais recorrentes com relação ao adoecimento, em que analisaremos individualmente, tem como primeira categoria, as “**condições de trabalho**”,

relatos de dificuldades de locomoção, precarização dos prédios escolares e a alojamentos; segunda “**o isolamento social**”, pelas distâncias dos familiares e falta de recursos básicos para o bom desenvolvimento da atividade laboral do magistério; terceira os “**tipos de adoecimento**” mais comuns de doenças relatados pelos professores, podemos mencionar o estresse, a depressão, malária, H-pylori e doenças pelas fezes de morcegos; a quarta as “**principais motivações**”, em que estes profissionais se fortalecem para continuarem trabalhando e por fim as “**experiências mais marcantes**” como profissionais nos anos de atuação no SOME.

### 3.1.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO

No estado do Amapá tem comunidades de fácil e de difícil acesso, quanto à locomoção e distância para os professores do SOME, de forma que estes profissionais saem do conforto de suas casas e de suas famílias, na cidade de Macapá, para enfrentarem várias dificuldades de locomoção, de adaptação e de trabalho nessas áreas onde se localizam as escolas. Os entrevistados relataram que uma das viagens mais difíceis e demoradas é a ida para as comunidades de Sucuriju, Vila Brasil, Vila Velha e Filadélfia, onde o acesso é por transporte terrestres e marítimos, que levam em média 15 horas de viagem, além de ter um custo financeiro elevado para os professores para se chegar nestas localidades. A precarização das condições de trabalho pode ser percebida nas imagens a seguir:

Ilustração 05: Professora na ponte de madeira



Fonte: foto do acervo dos professores do SOME.

Ilustração 06: Passarela de acesso a E. E Bom Jesus do Araguari



Fonte: foto do acervo dos professores do SOME.

No percurso até a escola os professores enfrentam diversos desafios, como pontes de madeiras em condições precárias. As escolas e alojamentos sem energia 24 horas, com falta de

água, falta de material didático e principalmente infraestrutura dos prédios ou locais escolares, segue as ilustrações abaixo das escolas

Ilustração 07: Banheiro da E. E. Bom Jesus do Araguari



Fonte: foto do acervo dos professores do SOME.

Ilustração 08: Parte interna da E. E. Vila Velha



Fonte: foto do acervo dos professores do SOME

Além do mais, os professores pertencentes ao SOME, sofrem com quedas nestes espaços físicos, em ocorrências leves chegam a ficar com hematomas e nas graves ocorre as fraturas internas ou expostas. Iremos comentar dois relatos, um de ocorrência leve e outro grave:

[...] queda eu mesmo já bati minha perna, já caiu várias vezes, doenças graves da minha perna[...] Sim já com uma queda que eu peguei, que eu bati meu joelho, cair de uma rede e tive que me afastar por causa da minha perna. (P9)

[...] tem a questão também eu acredito, por essa questão de a gente viajar, carrega coisa, puxa coisa, carregar mala, tem comunidade que chega que a comunidade não ajuda e vai só mulher, a gente tem que carregar coisa de água aquele carote de água, malas cheias, andar em ponte. Então tudo isso, hoje tem colegas, muitos colegas com problema de coluna eu sou uma, problema de coluna esses graves né, que...ao longo do ano, como nós não temos tempo para fazer fisioterapia, ele só vai se agravando né [...] (P6).

As más condições de trabalho colocam em perigo o corpo do trabalhador, de acordo com Dejours (1992, p. 78) afeta de duas maneiras, a primeira de caráter repentino e “de grave amplitude (queimaduras, ferimentos, fraturas, morte), doenças profissionais ou de caráter profissional, aumento do índice de morbidade, diminuição do período de vida, doenças psicossomáticas”, condições que afetam o corpo, assim como o espírito, e de natureza mental “a ansiedade resulta das ameaças à integridade física”. No caso da P9 que sofreu uma queda, foi observado pelos pesquisadores a dificuldade de andar devido ao seu joelho e a P6 com a sobrecarga de peso (carregando matérias pesados em viagem), adquiriu problema de coluna, em fatores que acontecem no dia-a-dia do docente, que vão se agravando pela falta de

tratamento adequado, pois é difícil fazer o tratamento de fisioterapia quando tem-se o compromisso de atender as exigências do trabalho e as comunidades muitas das vezes não existe ao menos um posto de saúde para atender as pessoas em eventualidade de assistência de saúde, imaginem tratamento fisioterapêutico.

A professora P6 mencionou que foi à Junta Médica por conta de uma Bursite em sua perna direita, ao qual precisaria se afastar do trabalho para fazer 30 sessões de fisioterapia, e teve o pedido negado, então procurou o coordenador do curso, na época, e o mesmo lhe orientou que fosse ao Ministério Público, mas pelo fato de ter chegado o dia de viajar para a comunidade, viajou sem se tratar. No SOME em 2018 ocorreu um caso de fratura grave relatado pelo professor P8, do colega de trabalho chamado Rubens<sup>8</sup>, que ocorreu no município de Itaubal, na comunidade de Foz do Rio Macacoarí, que fica a três horas do município de Macapá, mas para ser atendido no Hospital de Emergência, segue o relato:

[...] para ele vim de lá foi um sofrimento muito grande né, o nosso colega Josué teve que usar o transporte dele, foi né, até uma parte aí, até no Abacate, de lá veio uma catraia trazendo ele né, e com muita dor e com muitas dificuldades de chegarem no pronto socorro, espera horas e horas para o médico ver e atender ele. Pior ainda, quando fez o atendimento, tiraram, fizeram o raio-x e viram que quebrou apenas uma parte, eles meteram ferro, só que ele passou três dias sentindo muita dor, eles não tinham reparado direito, porque o fêmur quebrou aqui (professor sinalizou acima da rotula do joelho) e aqui (abaixo do osso da bacia), em duas partes, e colocaram ferro em apenas uma, aí ele quase teve um embolia, quase morreu mesmo, por conta de que tavam fazendo o tratamento apenas numa parte quebrada, a outra não estava dando mais atenção e teve matéria na TV Amapá, tá disponível aí nas redes sociais, a esposa dele foi, denunciou matéria, falando dessas questão e acabou que ele tá em recuperação [...] (P8).

Situações difíceis de condições de trabalho e de assistência à saúde ao profissional docente. Os professores no SOME se ajudam na questão de saúde, fazem coleta, usam de seus recursos, como foi o caso do Coordenador Josué Baia<sup>9</sup> que tirou de seus próprios recursos financeiros para ajudar o colega de trabalho, quando os mesmos não existe o apoio dos órgãos responsáveis, um grande problema que precisa ser revisto. Professores se acidentam ou ficam doentes em seu trabalho e não tem a devida assistência, somente são atendidos quando vão em busca de seus direitos, e muitas vezes ficam bastante tempo esperando o reembolso pelos gastos com a saúde.

Ao longo de suas trajetórias os professores do SOME são submetidos à um ritmo de trabalho, liderado pela ideologia neoliberal, nesse sistema segundo Frigoto (2007, p. 59) “o

---

<sup>8</sup> Reportagem sobre o caso pode ser visualizada no link <https://selesnafes.com/2018/11/ha-20-dias-professor-aguarda-cirurgia-para-nao-perder-movimento-da-perna/>

<sup>9</sup> Coordenador do UEFUM em 2018.

Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital” em que o mesmo tende a reproduzir a força de trabalho “com um nível elevado de capacidade de abstração – formação polivalente – para tomar decisões complexas e rápidas, o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público”. Um modelo de gestão gerencialista público ao qual a escola “não há garantia de um padrão mínimo de qualidade e, tampouco, garantia de um investimento a partir das necessidades das escolas e das comunidades” (HYPOLITO, 2010, p. 1348). Esta lógica, não viabiliza boas condições de trabalhos aos professores e muito menos condições para que a clientela a quem o capitalismo quer preparar para o mercado de trabalho, deste modo mantendo a hierarquia e as desigualdades sociais, tanto no interior como nos centros urbanos.

No trabalho escolar tanto da área urbana ou rural, alguns professores aumentam seu tempo de investimento e energia ao aluno com dificuldades para suprir as necessidades deste na instituição escolar, como por exemplo, os professores que ao se depararem com a carência no ensino-aprendizagem dos educandos, dedicam um tempo extra, dentro e fora de seu ambiente de trabalho para assistir o discente, segue relato:

o penúltimo módulo um aluno meu, tão carente ele está com depressão, aí eu fiquei preocupada com ele porque com outro colega, até a própria mãe dele falou que o filho chorou tanto porque não passou nas disciplinas que vieram no primeiro módulo, ele chorou tanto se trancou no quarto, e agora ele só fala em se matar, eu fiquei tão angustiada com aquilo, que eu comecei a dar reforço para ele em casa, levava ele para casa para dar reforço, comprar caderno de caligrafia para ele, botei ele para ver e consegui e ele deu um avanço muito grande, então me marcou, então é uma das coisas como eu falei, todos os módulos nesses 14 anos, sempre tem alguma coisa que a gente lembra depois. (P9)

A maioria das demandas, algumas vezes são resolvidas pelos professores, porém outras vezes não, assim os profissionais docentes segundo Oliveira *et al.* (2012) acabam comprometendo-se com o objeto de seu trabalho, podendo se frustrar e sofrer ao desenvolver seu trabalho de forma coerente com o contexto onde se insere, pode ser penalizado no que se refere à sua saúde, pois envolve-se com os problemas afetivos e sociais dos alunos, para o melhor desenvolvimento dos educandos, visando o melhor desempenho profissional docente e menos tempo para desenvolver suas atividades pedagógicas, como menor tempo para preparar as aulas, corrigir os trabalhos e requalificar-se.

São vários os casos relatados das professoras na comunidade de abusos sexuais, de violência contra os educandos da comunidade, outras vezes, discentes que não vão para a escola porque tem que trabalhar na roça ou vão para a instituição para fazer a primeira refeição, no caso quando tem a merenda, além de muitas das vezes se encontrarem sem materiais escolares,

isso afeta o professor afetivamente, causando o sofrimento docente frente as precárias situações social e econômicas da comunidade escolar.

### 3.1.2 ISOLAMENTO SOCIAL

O isolamento social é um dos fatores que tem contribuído para adoecimento docente, pois a socialização faz parte do desenvolvimento e bem estar do ser humano. Nesse sentido, a maioria dos professores aborda a interferência do trabalho no SOME com o seu mal-estar social, relacionando ao isolamento geográfico que eles enfrentam e o afastamento dos seus familiares e amigos, devido a distância que se encontram nas comunidades.

Sobre essas questões, Silva (2017, p. 338) comenta que “devido às exigências de mobilização, os professores do Modular permanecem em uma comunidade, cerca de 40 a 50 dias, dependendo da carga horária da disciplina.” Quase sempre os módulos são de 50 dias e isso significa que ao término, os docentes retornarão à capital para participar de um novo sorteio. Diante de situações de interferência na vida pessoal e sobre a distância, o professor 4 discorre:

logo no começo sim, porque a gente ficar muito longe [...] eu tive que trabalhar muito com a minha esposa, por que se não nós tínhamos nos deixado e aconteceu isso com muitos professores do sistema modular, muitos, muitos mesmo, mais de 50% que entraram deixaram da sua mulher e até hoje não estão com seu parceiro (a) por que acha dificuldade e não consegue ter esse equilíbrio [...] sem falar no risco de morte, por que vários amigos nossos já faleceram lá, por que foram e voltam e aconteceram acidentes (de trânsito) e se foram. Então é um risco. (P4).

É perceptível e comum que ocorram divórcios devido ao estilo de trabalho no SOME. Para os docentes é difícil lidar com esse isolamento, e a maioria não se encontra preparada para isto, em que podemos notar no relato de P8 “*por que a gente está longe da família né, já tá em outra realidade nas comunidades, às vezes passa um bom tempo lá e é outra família né, que a gente tem dentro do modular*”.

No SOME o professor tem que ser capaz de atender a demanda do mercado, independente de quão longe tenha que ir, pois o mundo do trabalho globalizado é competitivo e o profissional tem que se adequar ao trabalho (local, horários, períodos, salários), pois se não atenderem as exigências do mercado, ficaram desempregados.

O professor 7 também afirma que a vida no SOME afeta a vida familiar, pelo tempo em que passam mais com os colegas de trabalho do que as vezes com a própria família, demonstrado em sua narrativa de que “*o trabalho do professor no SOME é no interior, e praticamente durante o ano letivo fica muito tempo afastado de sua família, convivendo mais com os colegas*”.

*de trabalho e a comunidade e isso interfere pessoalmente na vida familiar*”. São citados também os problemas de saúde decorrentes dessas idas e vindas dentro do SOME

[...] tem todo uma questão da saúde também, tudo isso. Eu acho que hoje no Sistema modular a maioria dos professores tem algum tipo de problema de saúde que acaba adquirindo dentro desse percurso, dessas nossas idas para o modular, são problemas dos mais graves aos mais simples. Os mais simples eu poderia dizer que são uma diabetes que adquire pela forma de alimentação, outros da questão psíquica mesmo de você está longe da família e acaba contraindo uma depressão, problemas de alcoolismo. Então assim a gente tem várias situações dentro do sistema modular que interferem sim com certeza na questão pessoal. (P2).

A respeito do alcoolismo, Silva (2017, p. 341) aborda que “o álcool aparece como forma de preenchimento dos espaços afetivos, sociais e subjetivos desocupados e esvaziados pelos distanciamentos e rupturas de familiares e de amizades”. Os professores acabam se sentindo sozinhos e usam o álcool como um aliviador desse sentimento, que muitas das vezes corroboram para o alcoolismo.

A respeito da exclusão que os professores do SOME enfrentam com relação ao meio social em que vivem, devido a sua jornada de trabalho, o afastamento da cidade e dos amigos, o professor 6 comenta:

*Nós costumamos dizer que quando a gente passa a fazer parte do SOME somos excluídos dos grupos sociais urbanos. De que forma? O colega com o tempo assim, no início ele te manda mensagem, te liga, aí ele começa a perceber que toda vez que ele te liga, nunca sabe quando tu está na cidade [...] então ele vai deixando de te mandar mensagem né, é uma forma de exclusão. (P6).*

Assim sendo, acredita-se que a possível exclusão que o professor do SOME já sujeito a ser submetido no seu meio social, pode ocasionar em um determinado processo de depressão, angústia e frustração, ao qual iremos apresentar outros tipos de adoecimentos a seguir, que podem ser associados a uma soma de fatores para o adoecimento docente juntamente com o isolamento social.

### **3.1.3 TIPOS DE ADOECIMENTO**

Nas narrativas dos professores do SOME, em seus relatos de exercício de trabalho, pode-se observar bastante empenho destes profissionais para que a educação chegue até as comunidades rurais, em que apresentam em suas falas as várias dificuldades de locomoção até a sua chegada nas comunidades escolares, alojamentos e escolas precárias em sua infraestrutura (causando algumas acidentes de trabalho – quedas ocasionando fraturas em alguns docentes), uma alimentação não saudável (enlatados) e pelo isolamento social por questões ambientais (nível da maré) e de distância dos centros urbanos. Além de relatos de adoecimentos físicos como malária, H-pylori (falta de água tratada nas comunidades rurais), diabetes, e por questões

psicológicas como estresse, depressão e dependência alcoólica, mas também há relatos de satisfação pelo trabalho desenvolvido, onde eles levam a educação nas áreas mais longínquas do estado do Amapá.

## ESTRESSE

Nas entrevistas quando perguntado aos profissionais docentes sobre o ensino no SOME era suficiente para a aprendizagem do aluno, a maior parte dos professores responderam que não, pois muitas vezes gastam do próprio bolso para seguirem com o ensino nas comunidades rurais, P5 relata que *“ser dado ao professor mais condições, tem como colocar cursos pros professores ficarem mais atualizados, porque é pra gente poder levar uma educação de qualidade para todos os locais onde ensino modular atinge”* e P7 que *“educação está sucateada e não atende todos os pré-requisitos na formação do aluno (ensino e aprendizagem)”*, mas também relatam que essa falta de assistência do mínimo de matérias didáticos para exercerem suas atividades com excelência, se apresentam tanto na zona rural como na zona urbana. Segundo Aguiar e Almeida (2008, p. 74) essa falta de apoio institucional ao professor em suas práticas pedagógicas quando se confrontam com a realidade precária, *“passam a viver com um intenso sentimento de frustração e de abandono”*, pois seus esforços para realizar o bom trabalho poucas vezes são reconhecidos, fatores que os fazem adoecer, *“pela modalidade de relação estabelecida com o outro institucional e pelas circunstâncias e experiências por eles vividas”*.

Os professores narram que o período de ensino no SOME é suficiente, pois eles fazem a parti deles, dão o seu máximo para conseguir o êxito no seu planejamento e quatro professores alegam não ser suficiente, mesmo com seus esforços, pois:

em algumas comunidades a gente consegue, a gente consegue preencher, a gente consegue chegar, levar todos os conteúdos, aí você sai com aquela sensação de dever cumprido. Mas tem alguma comunidade que a gente não consegue chegar, sair da comunidade com essa sensação do dever cumprido, então para mim ele não é o suficiente. (P5).

você planeja que é para você ter um norte, mas não quer dizer que você vai, vai cumprir teu planejamento, o professor que consegue cumprir seu planejamento arrisca, então o teu aluno não entendeu nada. (P6).

Agora o que dificulta são as condições materiais né porque a gente quando vai já leva vários materiais para trabalhar, mas só que quando chega lá a gente tem que adaptar o nosso planejamento, porque a realidade já é totalmente diferente. (P8).

Alguns professores do SOME se adaptam às condições de trabalhos precárias, porém outros não obtendo o resultado almejado, por vários fatores na educação, como a falta de material didático e condições favoráveis ao ensino (espaço físico da escola em boas condições),

acabam se frustrando ao não se alcançar o objetivo e eficácia de seu ofício, assim corroborando com “o estresse e outros problemas de saúde, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre o seu trabalho”, são consequências do “aumento do ritmo de trabalho e no volume de atividades em contraponto com uma maior precarização das condições de trabalho, incluindo os seus salários” (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 11).

O aumento na carga de trabalho dos professores do SOME é confirmado quando respondem que inserem em seu método a cultura e as peculiaridades da comunidade local, segundo P2 “*imprescindível para o desenvolvimento local, também dentro da nossa sistemática do currículo*”, ao qual trabalham com os alunos e a comunidade as questões sobre a conscientização do meio ambiente e extrativismo animal, presente na maioria das falas. Os docentes trabalham também com os alunos e a comunidade direitos de uma vida melhor, como cobrar a presença do Estado, água tratada, projetos contra as drogas, violência, abusos e outros assuntos transversais que ao serem trabalhados nas comunidades escolares, podem trazer uma melhoria significativa para as comunidades.

Segundo Silva (2017, p. 216) muitas vezes esses esforços vivenciados no dia a dia pelos docentes amapaenses e as exigências do trabalho impostas são:

incompatíveis com as condições reais estruturais para o exercício das práticas laborais, ocasionando, assim, circunstâncias paradoxais, entre os objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais (municipais, estaduais e nacionais) e as possibilidades concretas para a realização do ofício docente. Essas ambiguidades poderão gerar desgastes não somente físicos, mas também psíquicos para o trabalhador docente.

Um trabalho árduo realizado pelos docentes para atender um aprendizado dos alunos com qualidade, no período escolar de 200 dias letivos, adequando o planejamento junto as peculiaridades da comunidade para onde foram alocados, que muitas das vezes sobrecarregam o professor do SOME, pois o poder público ignora se as escolas tem ou não recursos, se estão em boas ou péssimas condições, ou se os professores estão tendo o suporte necessário para o ensino dos alunos das comunidades rurais.

## **DEPRESSÃO**

A depressão seguindo os dados atualizados da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) em 2018 é um transtorno mental, que atinge mais de 300 milhões de pessoas, independentemente da idade, causando incapacidade em todo o mundo, afetando em sua maioria as mulheres. Segundo Vieira (2016, p. 17) a depressão tem diversas causas segundo a

OMS, como fatores “biológicos, mas parte dessas causas vem de pressões ambientais e, obviamente, as pessoas pobres sofrem mais estresse em seu dia a dia que as pessoas ricas, e não é surpreendente que elas tenham mais depressão.” E dentre os entrevistados, há duas entrevistadas que foram diagnosticadas com a depressão e que estão em tratamento, porém somente a P1 está em atividades de campo (tomando remédios controlados), enquanto a P2 está se recuperando de uma cirurgia e voltando para suas atividades no último módulo de 2019 na UEFUM.

Quando perguntado a professora P1 se ela tinha conhecimento de frequências de professores com depressão, a mesma respondera que “*não é muito assim, não é muito presente, bem poucos*”, percebemos em sua fala que não ter muito conhecimento de professores com o mesmo diagnóstico, pode ser pelo fato que os professores sofrerem com preconceitos de que a doença é para não exercerem as suas funções no trabalho, segundo Almeida e Aguiar (2008, p. 61) no cotidiano escolar os docentes relatam que “são vítimas de preconceito por parte de seus colegas de trabalho, ao serem acusados de preguiçosos ou de criadores de caso, para não trabalhar”, as autoras também afirmam que os professores que acusam, são em seu imaginário e veem-se na mira do mal-estar, pois também estão expostos as mesmas frustrações e demandas presente no cotidiano escolar, querem estes se defender e erguem atitudes defensivas diante do outro “*ameaçado*”. Vieira (2016, p. 19) destaca que:

ser/estar deprimido não tem nada a ver com fraqueza, desinteresse pessoal, defeito de caráter. Portanto, não acuse a pessoa deprimida de fingir o estado depressivo e não tenha expectativa de que ela vai sair repentinamente de sua doença, porque ela não pode melhorar simplesmente pelo seu próprio esforço ou determinação.

Para o tratamento de depressão, as pessoas afetadas por essa doença, precisam de tratamento médico e psicológico, pois são vários sintomas como a perda de interesse, pessimismo, irritabilidade, crises de choro, pensamentos de morte, afastamento das atividades sociais, entre outros, que afetam os profissionais e estes não conseguem exercer suas atividades no trabalho. A professora P2 infelizmente teve uma crise de ansiedade em casa, devido ao agravamento da doença, ao qual não sabia que estava doente, e foi conduzida ao médico, onde foi diagnosticada com depressão e ansiedade, passando por 1(um) ano de afastamento do trabalho e hoje ainda tem ansiedade, ao qual faz uso de remédio controlado. E a entrevistada P1 relatou que os seus problemas de saúde, a depressão, estava tão forte que não conseguia mais ficar em sala de aula e que foi preciso o afastamento das atividades docentes dentro do ambiente escolar, pois de acordo com o seu psiquiatra, tinha que se afastar de ambientes estressantes, então ficou dentro da coordenação apenas até se reestabelecer e voltar

normalmente ao trabalho. Hoje a professora tem orgulho do trabalho que realizou no SOME, de ter visto os alunos formados e bem socialmente, senti orgulho de ter contribuído com a educação, porém ressalta que precisa também ter prioridade em sua saúde, pois não irá prolongar o trabalho no sistema modular devido a debilitação de sua saúde.

O agravamento das doenças psicológicas veem em decorrências as mudanças das sociedades indústrias, principalmente as reestruturações do processo de produção do trabalho, de acordo com Hypólito e Grishcke ( 2013, p. 519) em estudos mais recentes sobre o trabalho docente, demonstra que está atividade imaterial está “submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial – pós-fordistas, as quais além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho, afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado”.

Alves (2011, p. 46) fala que o *Toyotismo* “mobiliza a subjetividade, isto é, corpo e mente”, assim podemos afirmar que a produção capitalista de produção de trabalho afeta os docentes do SOME, pois estes assumem múltiplas tarefas, são afetados pelos meios sociais externos, além de serem responsáveis de levar um ensino de qualidade e êxito conforme a legislação educacional do nosso país, e ter que se adequar as diversas peculiaridades das comunidades escolares, corroborando para uma intensa carga de trabalho em que afeta significativamente o estado psíquico e corporal dos trabalhadores docentes, levando-os eles ao adoecimento, devido as várias exigências que recaem sobre eles, que é a de levar uma educação de qualidade com as mínimas condições de trabalho.

## **MALÁRIA E H-PYLORI**

A malária é uma doença comum entre os profissionais que trabalham no SOME. Segundo a Assembleia Legislativa do Amapá – ALAP (AMAPÁ, 2019, p. 2), foram registrados em 2018 cerca de 14. 291 casos de malária em todo o estado, ocorrendo cerca de 95% dos casos em áreas rurais e 5% em áreas urbanas. A doença é causada por um protozoário transmitido pela fêmea infectada do mosquito *Anophele*, onde a causa:

febre alta acompanhada de calafrios, suores e cefaleia, que ocorrem em padrões cíclicos, a depender da espécie do parasito infectante. Os ataques paroxísticos característicos da doença ocorrem em quatro estágios sucessivos: o primeiro é caracterizado por frio intenso, acompanhado de calafrios e tremores; o segundo, por calor, febre alta, face hiperêmica, taquipneia, seguida de suores e apirexia, com duração total de 6 a 12 horas. Outras manifestações são náusea, vômitos, astenia, fadiga, diarreia, tosse, artralgia e dor abdominal, que podem ser acompanhadas de palidez, icterícia e hepatoesplenomegalia. As formas brandas são causadas pelo *P. vivax* e *P. malária* e apresentam febre, calafrios e suores em dias alternados ou a cada três dias. A forma clínica mais grave é causada pelo *P. falciparum*; seu quadro clínico pode evoluir para distúrbios da coagulação sanguínea, choque, insuficiência renal ou

hepática, encefalopatia aguda, edema pulmonar, que levam a óbito em 10% dos casos. (BRASIL, MS, 2004, p. 50).

Os entrevistados comentaram que dentro do SOME é comum os professores pegarem malária, segundo o relato do P4 que ao pegar malária chegou até vomitar sangue, pois na época que estava com malária, se encontrava em uma área longe da área urbana, dificultando o tratamento, “*sem tomar um tipo de remédio, e eu passei muito mal, eu passei 40 dias em Macapá muito mal, fui internado, quase que eu morro, escapei mesmo por que Deus é muito bom comigo*”, relatou também que se não fosse por ajuda de um professor de matemática que estava na mesma comunidade, não teria conseguido sair a tempo para ser tratado. Nos municípios os professores sofrem com falta de energia, dificultando do uso de aparelhos eletrônicos, como o ventilador para afastar os mosquitos ou a geladeira para conservação dos alimentos, falta de água potável e muitas das vezes é difícil o apoio e a comunicação para a assistência ao professor quando se deparam com alguma enfermidade inesperada ou acidentes no trabalho, devido à rede telefônica não funcionar ou por dificuldade de acesso na área rural.

Na maioria das comunidades do Estado do Amapá a água potável não é acessível à todos, principalmente na comunidade de Sucuriçu, em que o acesso a água potável é através de uma balsa que tem capacidade de 100 mil litros de água, para abastecer a cisterna do distrito com quase 400 moradores locais, segundo a notícia no G1-AP em dezembro de 2019<sup>10</sup> e os relatos dos professores do SOME que confirmam a falta de água na vila e as dificuldades em outros municípios, facilitando assim a contaminação dos docentes por diversas doenças através da água não adequada para o consumo e limpeza dos alimentos.

Além dos percalços no cotidiano do trabalho dos docentes do SOME, em atividades pedagógicas, necessitam trabalhar com assuntos transversais com a comunidade, principalmente sobre doenças que podem ser causadas pela água parada ou água não tratada corretamente, como a dengue, por contaminação pela bactéria da H-pylori, entre outros. Ao qual o professor 10 relata “*os alunos pegam água do rio, decantam e colocam cloro, mas ele não tem o controle de qual é a quantidade de cloro para a quantidade de água*”, podendo causar mal a saúde do consumidor, devido o cloro em excesso. Nas comunidades a água que saia das torneiras também não tem uma boa qualidade para o consumo, devido à falta de tratamento adequada, como pode-se observar na imagem a seguir:

---

<sup>10</sup> Rede Amazônica do Amapá- Após falta de água doce, ribeirinhos isolados do AP voltam a receber líquido potável. Acessível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/12/15/apos-falta-de-agua-doce-ribeirinhos-de-vila-isolada-do-ap-voltam-a-receber-liquido-potavel.ghtml>

Ilustração 09: Água para consumo e higiene de alimentos.



Fonte: foto do acervo dos professores do SOME

A infecção por H-pylori também é uma das doenças corriqueira diagnosticadas nos professores do SOME, devido à falta de tratamento adequada da água, facilitando a infecção pela bactéria, ao qual pode “causar gastrite, úlcera péptica ou até o câncer gástrico” (LADEIRA, SALVADORI, RODRIGUES, 2003, p. 335). Dentre os entrevistados apenas a P3 relatou ter sido contaminada pela H-pylori, ao qual teve que fazer tratamento de uma alimentação saudável, sem enlatados e água tratada para ficar boa da gastrite, proveniente da bactéria, devido não poder tratar antes pela dificuldade de manter uma alimentação adequada ao tratamento, sendo possível apenas quando foi para uma comunidade de fácil acesso, onde podia levar todos os dias sua comida e água potável.

### **DOENÇA CONTRAÍDA PELAS FEZES DO MORCEGO**

Comunidade do Tabaco, E. E. Bom Jesus do Araguari, localizada no município do Amapá, “*onde toda a escola está contaminada com fezes de morcego, com um odor muito forte, mesmo que os funcionários limpem, não conseguem controlar o mal cheiro*” (P4), pois está tanto na área externa (pátio, corredor e paredes) da escola como nas partes internas (cozinha, nas salas de aula e banheiro), conforme pode-se observar nas ilustrações abaixo:

Ilustração 10: Parte da cozinha cheia de fezes de morcego



Fonte: foto do acervo dos professores do SOME

Ilustração 11: Telhado com ninhada de morcegos



Fonte: foto do acervo dos professores do SOME

Ilustração 12: Área da cozinha com fezes de morcego



Fonte: foto do acervo dos professores do SOME.

Ilustração 13: Parede e chão da escola com fezes de morcego



Fonte: foto do acervo dos professores do SOME.

Professores relatam que tanto as escolas como alguns alojamentos, têm a presença de morcegos ou as fezes. A professora P5 relata já ter sido infectada por “*um tal de megalovírus que é a alergia a morcego, onde eu chego que tem morcego aí, aí o bicho pega, que a minha pele empola tudo conta das fezes do morcego*”, ainda nos relatou:

os alojamentos é uma questão muito séria né, temos ido e eu tenho alugado, por causa da questão do morcego, como eu já coloquei né, já cheguei em comunidades do ribeirinho, do Bailique, meia noite, não tinha energia, não tinha o alojamento, tava sujo, tinha coco de morcego que dava 1 metro assim na parede, 1 metro só de coco de morcego, só afastava aqui lá, pra te tentar dormir, pra no outro dia tu ir fazer a limpeza, ou então tu passava a noite fazendo a limpeza pra depois no outro dia descansar.

Cansados da viagem, ao invés de terem um local limpo, tem alojamentos em condições precárias. Nas fezes do morcego podem se proliferar fungos que causam a doença histoplasmoze, segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, MS, 2004, p. 12) “é uma infecção

fúngica sistêmica podendo apresentar-se desde como uma infecção assintomática até a forma de doença disseminada com êxito letal”, onde as fezes do morcego é favorável para a proliferação deste fungo, ao qual a pessoa é infeccionada através da “inalação do fungo, suspenso em aerossóis”, onde os docentes correm o risco de serem contaminados com esta doença. E para se evitar a contaminação desta doença é necessário a limpeza do ambiente, eliminação das secreções e afastamento dos animais causadores dessa infecção – no caso das escolas e alojamento do SOME - uma boa estrutura física que evitem que os indesejáveis morcegos venham ser moradores do mesmo ambiente.

### 3.1.4 PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES PARA O TRABALHO NO SOME

Quando perguntados sobre seu interesse inicial em trabalhar no SOME e suas principais motivações, os relatos de P1, P3, P7, P8 e P10 assemelham-se, P1 destaca que surgiu primeiramente em decorrência da questão financeira, além disso, levar conhecimento e aprendizagem aos alunos.

Para manter a subsistência da família, o sonho de ter uma casa e meio de transporte próprios, o pagamento das contas em dia e até tratamentos de saúde (do trabalhador ou de familiares – visto que a rede pública não atende todas as necessidades da população), os profissionais docentes do estado do Amapá recorrem a empréstimos bancários para manterem um padrão de vida básico ou desejável. Segundo Neto (2019, p. 68) em sua pesquisa sobre o endividamento docente da educação básica da rede pública de Macapá, fala que esse processo tem levado o docente a um

endividamento crescente por empréstimos consignados, pois, além de sofrerem perdas salariais no processo de implementação do piso salarial que acarretou em uma piora nas suas condições de vida, contribuindo para um endividamento junto aos bancos ou financeiras, essas perdas aumentaram ainda mais em decorrência do pagamento das parcelas dos empréstimos, o que os leva a contrair novos empréstimos.

Fator que podemos destacar na narrativa de P8, na época em que ingressou no Módulo, em 2000, estava preso a três empréstimos aos bancários, este contexto para ele:

é muito ruim ‘né?’ porque a questão financeira pesa muito na vida das pessoas e quanto mais endividado a pessoa tiver, acredito que ‘menas’ produção ela vai ter, vai trabalhar com a cabeça mais desconcentrada ‘né?’, vai ‘tá’ todo tempo preocupado de pagar dívida, aí isso, aquilo outro, de concluir rápido, de não gastar muito e às vezes interfere sim no processo de ensino-aprendizagem, por conta que não dá ‘pra’ pessoa se concentrar no trabalho, estando preocupado com contas que vão vencer, com dívidas que tem a pagar e a gente percebe que esse número cada vez mais aumenta. Então foi um dos motivos que eu entrei no modular foi a questão de dívida. (P8).

Segundo Silva (2017, p. 405), a negatificação financeira pode desencadear intensas preocupações que atrapalham o bom desempenho profissional e até mesmo acelerar processos

depressivos, conflitos familiares, irritabilidade, entre outros. A esse respeito, a autora salienta que os servidores se endividam devido a viverem “com o que sobra de seus salários, após o desconto do consignado, e, com isso, eles adquirem novas dívidas no cartão de crédito, empréstimos com agiotas, endividamentos para viagens, eventos inesperados — doenças —, entre outros”.

No SOME os professores tem os seus salários e mais a gratificação que é para custear seus gastos até as comunidades rurais longínquas do estado do Amapá, ao qual o fator financeiro, foi importante para P3, que viu na gratificação que o SOME garante aos professores do Módulo algo atrativo, representado este desejo em seu relato que estava “*louca para entrar no módulo porque eu tinha que construir uma casa, mas aí a gente não sai mais, porque fica difícil ficar sem o salário*”. Por outro lado, a segunda motivação deste docente, está no sonho de escrever um livro sobre suas experiências e de colegas de trabalho na educação nas localidades que o SOME atende.

Já nas realidades de P7 e P10, os mesmos objetivavam ampliar seu orçamento familiar, visto que, eram os mantenedores de suas respectivas casas. Entraram SOME para conhecer as localidades do estado, já que ambos são professores de geografia e acreditam que é importante para o profissional dessa área, além de não negarem que a gratificação foi fundamental também.

ah, o amor pela profissão também ‘né?’, mas a gente também tem que sustentar família e quanto mais uma ajuda melhor, uma gratificação, que na época não era gratificação, na época era diária, a gente ganhava 29 diárias e meia, hoje não, a gente lutou e criou a gratificação de ensino modular. E a minha opção foi essa, conhecer e ter um ganho melhor. (P10).

Nesta perspectiva, Bertaux (2010) afirma que todo e/ou qualquer indivíduo que constrói uma família ou sentimento de dever com seus pares está sujeito a uma determinada “pressão” para que este adapte suas condutas às expectativas compartilhadas pelo outro, ou seja, a vida em grupo faz com que o indivíduo procure meios para suprir as necessidades de seus entes queridos. Segundo o autor, as famílias constituem micro meios de relações intersubjetivas onde ocorre o domínio das relações afetivas e morais, sendo assim, a construção familiar necessita de “[...] engajamentos emocionais e morais mais ou menos recíprocos em relação a outros membros do grupo, sentimentos, deveres e direitos, responsabilidade específicas e expectativas de solidariedade.” (SINGLY, 1996, p. 2000 *apud* BERTAUX, 2010, p. 53).

A partir das análises das questões 1 e 2 (Apêndice B), observou-se também que houve o interesse por parte de P1, P2, P4, P5, P7 e P9, em conhecer o trabalho realizado no SOME e levar uma educação de qualidade a áreas interioranas, além de que, para P2 e P9, ter experiência nessas regiões foi determinante para ingressar no Módulo.

O P2 salienta que estava desempregado, surgiu a oportunidade de ingressar no Módulo e por ter certa experiência em áreas rurais optou por trabalhar no SOME. De acordo com a narrativa deste educador, a maior motivação está em:

para mim foi uma opção não só pela questão financeira, seria até hipocrisia minha dizer que não né, porque a questão financeira também pesa muito a escolha, mas o motivo é contribuir com a educação de maneira igualitária, cidadã, consciente nesses locais onde precisa tanto conhecimento e do saber. (P2).

O educador nomeado como P9 também ressalta que optou por trabalhar no SOME por já ter experiência docente em áreas rurais. Menciona possuir mais identificação com as comunidades interioranas do que na capital do estado, visto que, o próprio é originário de uma área de interior.

P4 destaca que iniciou seus trabalhos no SOME devido a seu interesse em conhecer o trabalho realizado no Módulo. A partir de seu ingresso, continuou porque observou que havia a *“necessidade de muitos alunos no interior pelo conhecimento”*, sendo assim, resolveu fortalecer o quadro de professores do SOME. Motiva-se pelo fato que, para ele

o sistema modular tem agregado valores éticos, profissionais, valores a qual nós temos tirado fruto disso aí. Nós já tivemos pessoas que estavam com a gente naquele momento assistindo a aula, hoje são deputados, vereadores, prefeitos, advogados e outras profissões adversas. Tudo isso aí é recompensador. (P4).

Segundo Silva (2005, p. 146) a educação vem com *“a proposta de ver o homem em suas múltiplas dimensões, com capacidade de por em xeque o pronto e acabado, na perspectiva de construção do outro, entendendo-o como o novo”*, deste modo, os professores do SOME possibilitam um caminho para além de um ciclo de vida interiorano dos discentes das comunidades já definidas, que é viver em uma mesma comunidade por gerações e não buscar o novo, ao qual através da educação, muitos podem buscar um meio de viver melhor, tanto individualmente como socialmente.

P5 ressalta que o trabalho no SOME conquistou-o inicialmente por possibilitar ao mesmo levar a educação para populações menos favorecidos, no que se refere ao ensino, desta forma, segundo o entrevistado *“todo cidadão ele precisa de educação, é um direito dele, é Lei, então isso me motivou entrar no sistema Modular para levar essa educação, para levar esse conhecimento as pessoas a comunidade mais longínquas que existe dentro do Estado.”* (P5).

P7 destaca que um de seus objetivos em ingressar no SOME era, enquanto professor de geografia e natural do Amapá, *“conhecer melhor a realidade do Estado e ao mesmo levar um pouco do meu conhecimento através da educação as comunidades interioranas”*. Para Laranjeira e Queiroz (2008) estudar, discutir e compreender os aspectos mais relevantes da

geografia significa entender o que acontece no ambiente no qual está inserido, para além de suas condições naturais e humanas.

Sendo assim, este objetivo apresenta-se também como sua motivação para atuar no SOME, visto que, o mesmo acredita que se faz necessário nessas comunidades interioranas *“levar o ensino de geografia e trocar experiências dentro de uma aprendizagem espacial e econômica voltada para a compreensão da sociedade local, nacional e mundial”*.

Para P6 seu interesse de trabalho no SOME deu-se por dois fatores, primeiro, para ele, o trabalho nos centros urbanos é difícil, considerando a superlotação de alunos nas salas de aula, diferentemente da realidade das salas de aula no SOME, onde de acordo com o mesmo *“eu sempre ouvi relatos dos colegas que poucas comunidades a gente vai ter uma sala com aproximadamente 40 alunos, pouquíssimas mesmo ‘né?’*, e foi um dos atrativos que me levou”. Este pensamento, corrobora com a motivação em atuar no SOME para P1 que salienta que se motiva em está nas salas de aula com poucos alunos, o que difere aos centros urbanos. O segundo fator para P6, está no risco de violência ao professor nas escolas das capitais, *“na cidade, eu tenho minha casa, tenho meu conforto [...], mas tem essa questão da violência que cresceu muito no urbano, muito mesmo e foi uma das causas que me levou, ‘tá?’*, quantitativo de turmas e a violência crescente no urbano” (P6).

Rosa (2010) afirma que a violência nas escolas, no contexto atual, é um fenômeno real que faz parte de problemas sócio-políticos. Para a autora, os principais fatores que contribuem para o crescimento da violência no contexto escolar são a “miséria, o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de oportunidades para os jovens e a presença insuficiente ou inadequada do Estado”, além disso, a violência escolar nos centros urbanos traz prejuízos manifestados dentro da sala de aula, comprometendo o trabalho de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, é importante destacar que a violência escolar é um problema complexo e que não ocorre apenas nas capitais dos estados, isto é, as localidades interioranas também estão sujeitas a sofrerem casos de violência escolar, mesmo que seja mais comum nos centros urbanos.

### **3.1.5 EXPERIÊNCIAS MARCANTES**

Os aspectos que mais marcaram na vida e trajetória dos professores dessa pesquisa no SOME, foram as dificuldades constantes, desde o deslocamento da cidade de Macapá até as salas de aulas nas comunidades escolares, dos diversos municípios do Amapá, tanto aspectos negativos (naufrágios e carências de alunos), como positivo, reconhecimento da contribuição

dos docentes, segundo P2 “*um professor para levar um pouco do seu conhecimento e aprender, porque a gente aprende um pouco mais do que ensina, e isso tudo é muito valioso, muito significativo, isso tudo marcou bastante*”.

Nas viagens para as comunidades, a P1 nos contou que teve duas viagens arriscadas de barco, em uma ela chegou a cair do barco, e viu a “*coisa feia*” e na viagem para a comunidade de Bailique, onde a maré estava forte, que chegou a derrubar a janela do barco, onde a professora pensou que iria naufragar nesse dia. Com relação as viagens que são arriscadas, P5 ficou marcada pelo naufrágio na frente da cidade de Macapá, onde perdeu todo o seu material didático (data show, computador, outros materiais), que foi o de menos, pois o que ficou marcado, foi a sequela psicológica, que até hoje quando está dormindo, se espantar, achando que está naufragando. Além dessa questão existe a demora das viagens, como a P3 relatou que ao viajar para Sucuriju, demorou 5 dias para chegar à comunidade. Esses professores, apesar das dificuldades e sofrimentos relatados, são verdadeiros guerreiros, pois não importa o que já passaram ou o que irão enfrentar, o mais importante para os profissionais é a dedicação nesta modalidade de ensino e sua contribuição ao ensino dos educandos.

No mundo os profissionais docentes são capazes de intervir na realidade, se adaptar a certas situações e gerar novos saberes para o acesso ao ser humano para uma vida melhor, tanto em questões culturais, econômicas e sociais. Os docentes se orgulham por mediar a educação no SOME, sempre há o retorno quando do seu trabalho, se sentem satisfeitos ao serem reconhecidos pelos alunos e pela comunidade, um exemplo é a fala do P10:

a coisa que mais marca um professor é você ver que o aluno está evoluindo, você chegar com um ex-aluno e ele dizer: “obrigado professor! Hoje eu sou advogado” como eu já ouvi, “professor hoje eu sou um médico” e ainda me chamam de professor. Tem uns que já são doutores, uns dizem que fizeram doutorado na área da geografia por causa de mim. Então isso é o que fica na profissão, você ver que você contribuiu para a melhoria da sociedade, esse é o papel da educação, melhorar a sociedade, principalmente aqueles que mais necessitam.

O retorno de gratidão dos educandos aos professores é a satisfação de dever cumprido, principalmente para as comunidades rurais onde os alunos são carentes e segundo a P3 o professor tem que ter um olhar diferenciado, conhecendo a realidade deles e trabalhar de acordo com as suas peculiaridades.

O P4 teve o agradecimento do aluno da comunidade de São Tomé do Apurema, advogado hoje, relatou o professor, que seu ex-aluno disse ter conseguido chegar a posição graças ele, pois na época o aluno precisava fazer a disciplina de matemática e ao mesmo tempo se ausentar-se das aulas para assumir a fazenda do pai que tinha falecido, e o professor lhe deu

a opção de estudar em casa e vir fazer somente a avaliação, e tirou notas boas que permitiu-o a aprovação. Os professores se preocupam com o ensino a ser mediado aos alunos, tanto que P8 foi agradecido, junto a outros colegas, pelos seus alunos da escola Livramento do Bailique terem conseguido as melhores notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no estado do Amapá em 2018.

A educação é feita no coletivo dos professores, dos alunos, dos funcionários da escola e da comunidade. Mas o professor P10 ressalta que os demais profissionais, não devem passar o aluno de ano por pena, pois estará sacaneando com o aluno. Freire (2016, p. 138) fala que o querer bem aos educandos é não permitir que a afetividade interfira no “cumprimento ético” do dever como professor, no exercício da autoridade, trazendo consequências negativas ao educando, pois com essa prática educativa o professor está alimentando a educação tecnicista, ao qual o aluno se acomodará as acomodações do mundo.

Sendo assim, acredita-se que o professores tem a responsabilidade de mediar um ensino ao qual o aluno se torne um ser crítico, condicionando através da educação uma vida melhor e digna de seus direitos nessa sociedade desigual, em que vivenciamos, de escolas precárias, alunos sem as mínimas condições sociais e econômicas de permanecerem nas escolas e dos profissionais da educação do SOME trabalhando com o mínimo de apoio das políticas públicas, se esforçando como podem para levar um ensino de qualidade as comunidades inter Amapá.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer da construção deste Trabalho de Conclusão de Curso foram analisados diversos aspectos relacionados às vivências e relatos de adoecimentos de professores do SOME no Estado do Amapá, para que pudesse ser evidenciado os possíveis fatores que contribuem para o adoecimento físico e psicológico destes profissionais, além de identificar as prováveis formas de adoecimento no SOME e suas consequências para o docente.

Ademais, esta pesquisa possibilitou entender como os professores do SOME exercem à docência nas diversas localidades do Estado. Pode-se perceber que existem inúmeras dificuldades que estes profissionais enfrentam no exercício de sua profissão, como problemas de locomoção para áreas de difícil acesso, alojamentos e instituições escolares precários, saneamento básico inadequado, água imprópria para o consumo, muitas vezes mínimo apoio pedagógico, doenças tropicais e H-pylori, conflitos emocionais, entre outras.

A seção 1 foi dedicada a discorrer a respeito da Globalização e Adoecimento de professores do SOME no Amapá, a partir da construção desta sessão foram apresentadas três subseções que foram: Trabalho docente no contexto globalizado, Características peculiares do trabalho docente e Adoecimento docente.

Para entender melhor como o mundo do trabalho afeta as subjetividades docente levando os profissionais ao adoecimento, nessa sessão evidenciou-se primeiramente que o trabalho na sociedade atual está inserido nas condições ideológicas do *Toyotismo*, que faz parte do sistema capitalista caracterizado pela produção de mercadorias.

Além disso, destacou-se que o modelo predominante de trabalho hoje, precedeu de um longo processo de reestruturação produtiva do capital nos diversos setores da indústria e de serviços, fato que decorreu de diversos modelos de produção em massa, como o *Fordismo* e *Fordismo-Taylorista* até chegar ao *Toyotismo*, alterando de modo significativo as civilizações humanas.

Salienta-se que o modelo de produção no contexto atual é identificado como um sistema flexível de trabalho, onde se elimina o desperdício das mercadorias e o trabalhador deve ser capaz de assumir diferentes postos no trabalho. Além do mais, por se tratar de um modelo organizacional de produção que precisa de um operário polivalente, disposto a por em ação suas subjetividades e intelectualidade para garantir a eficiência da produção de mercadorias eliminando desperdícios e reduzindo custos para as grandes corporações.

Para mais, é inegável que o modelo atual de trabalho no sistema capitalista visa o lucro e o resultado. Entretanto, é pouco provável discordar que este modelo em poucas vezes ou em nenhuma ocasião se importa com as subjetividades dos trabalhadores. Com isso, o profissional se desgasta pelo excesso de trabalho e as cobranças tanto pessoais quanto profissionais.

Desta forma, esse modelo caracterizado por visar única e exclusivamente o lucro e aumento o poder aquisitivo, exige do profissional resultados e mais resultados que os submetem a uma elevada jornada de trabalho, o que resulta na intensificação de seu trabalho e possivelmente o adoecimento. Além de que, para piorar o trabalhador é mal remunerado e pouco valorizado, pois, é observado apenas seus resultados e não suas capacidades.

O trabalho globalizado especificamente no âmbito educacional não é diferente, os professores também estão sujeitos a uma elevada jornada de trabalho, baixa remuneração e cumprimento de resultados. Por outra perspectiva, é necessário ao profissional docente que se submeta a esforços individuais para compensar a falta de cumprimento das metas educacionais

na organização real do trabalho, o que explica as queixas de cansaço, os distúrbios psíquicos menores e os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais por parte desses profissionais.

Nesse contexto, entende-se que estes profissionais se desgastam não somente pela carga de trabalho, mas também pela preocupação com diversos fatores relacionados ao trabalho, como o desempenho dos alunos, a falta da família na escola na maioria das vezes, pouco apoio pedagógico, a baixa infraestrutura, falta de reconhecimento, baixos salários e cobranças exercidas para que seu trabalho seja satisfatório, entre outros fatores.

Além disso, o cenário capitalista observa a educação de forma mercantilizada, com o objetivo de se adequar as concepções produtivistas, ao qual o novo papel da escola é, segundo Moreira (2010, p. 148) “desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitude, que potencializam a capacidade do trabalho dos trabalhadores flexíveis para a atual base do capitalismo (técnico-científico)”. Diante desses aspectos que influenciam negativamente o trabalhador e que ocasionam em uma sobrecarga, é natural que o educador apresente sinais de exaustão, excesso de preocupação e sofrimento.

Ademais, é desconsiderado que o professor além de ser um educador ainda é, no modelo de escola atual, um amigo, cuidador, orientador, mediador de conflitos escolares, psicólogo, entre outros, tanto no setor privado e mais ainda no setor público, que atende-se alunos carentes em vários aspectos, lida com precarização dos prédios escolares e falta de apoio pedagógico para resolução de diversos problemas dentro da escola, que afeta significativamente o trabalhador docente, que fica em sua casa pensando em como irá solucionar as dificuldades encontradas no exercício do magistério.

Entende-se que esse contexto, reflete-se na intensificação do trabalho do professor, já que além de possuir uma elevada jornada de trabalho e pouco tempo para planejamento, precisa vivenciar demandas que não deveriam fazer parte de suas obrigações, como as que foram mencionadas. Isto é, os professores no seu cotidiano convivem com questões que vão além de suas competências, ao qual os professores se sentem afetados, com o maior investimento de suas energias e tempo para atender o aluno.

Nesse sentido, pode-se dizer que os educadores, em suas trajetórias de trabalho, são marcados pelas dificuldades particulares e complexas que vão além do campo pedagógico, seguindo o intenso processo de reestruturação produtiva, abrangendo os campos da educação, em que os professores dependentes de suas condições de trabalho e salários precários, estão

sujeitos ao adoecimento físico e/ou psicológico, devida as diversas atividades e responsabilidades exigidas ao corpo docente.

No mundo globalizado o trabalho exige várias competências para atingir as metas e produtividades de serviços do mercado de produção capitalista, em que as subjetividades são capturadas por instituições que obrigam o trabalhador, principalmente o docente a levarem trabalhos extras para casa, além de ser multifuncional nos ambientes escolares. No âmbito educacional os docentes se veem afetados por este novo modelo de trabalho.

Os fatores que se apresentam determinantes para o adoecimento docentes são a baixa perspectiva no ensino, salas lotadas, falta de infraestrutura, pouco apoio pedagógico, entre outros, que inibem o ensino e o aprendizado do aluno. Nessa perspectiva, o profissional se vê em uma situação de nenhuma ou pouquíssima assistência para que desempenhe sua profissão com qualidade. Entretanto, o sistema educacional continua por cobrá-lo e é devido esta pressão (intensificação do trabalho) no qual o docente está inserido que acaba por possivelmente adoecê-lo. Pode-se dizer que a subjetividade do docente fica comprometida diante de tantos fatores que o influenciam no seu desempenho.

O desempenho do professor pode ser afetado mais ainda, quando a partir de problemas como superlotação das salas de aula, violência escolar (como foi identificado na pesquisa), conflitos com colegas de trabalho, pouco apoio, condições de trabalho insuficientes, falta de material didático, infraestruturas precárias, jornada de trabalho elevada, baixos salários, etc., é desencadeado o adoecimento físico e/ou psicológico, já que diante dessas circunstâncias alguns professores acabam por sofrer depressão, ansiedade, estresse, doenças psicossomáticas, angústia, sentimento de isolamento, etc. No mais, pode-se destacar que as doenças físicas e psicológicas dos professores se dão através do seu meio de trabalho e as particularidades que cada profissional enfrenta.

A seção 2 foi dedicada aos Aspectos históricos, Legais e Operacionais do SOME, no qual foi apresentado um breve histórico sobre a criação do SOME no Estado do Amapá, as leis que versam a cerca desta modalidade de ensino e sua dinâmica de trabalho, como o objetivo de apresentar de forma objetiva o mundo em volta desta modalidade de ensino, como se deu sua implantação no estado, as leis que garantem sua existência nas regiões interioranas, as principais dificuldades encontradas pelos profissionais, além de sua forma de trabalho.

Nessa sessão destacou-se que esta proposta pedagógica proporciona um ensino de qualidade, tendo como referência a problemática sociocultural, econômica e política. Ademais,

garante novos conhecimentos a partir das experiências de vida do aluno e da valorização dos recursos econômicos existentes em cada comunidade.

Sendo assim, entendem-se que o SOME proporciona a inclusão social dos indivíduos. Através dos relatos dos gestores e professores entrevistados tem-se a constatação a educação desta modalidade é capaz de proporcionar aos alunos uma perspectiva de vida, ascensão profissional e pessoal, assim sua inclusão social.

O SOME garante acesso à educação nas diversas localidades do Estado do Amapá, superando as dificuldades, principalmente de locomoção, deslocando contingentes de professores efetivos e devidamente graduados para atender as especificidades do distanciamento físico e geográfico dos municípios amapaenses. Por outro lado, salienta-se que a variação de clima, de cultura e o distanciamento geográficos são alguns dos diversos desafios que o SOME deve vencer para o cumprimento de uma educação para todos.

De forma mais objetiva, existem entraves que prejudicam o trabalho do professor no SOME que podem ocasionar em sua adoecimento, a partir dos relatos dos professores do SOME verificou-se que tais profissionais buscam uma melhora de vida através deste trabalho, se dedicam ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos das diversas comunidades longínqua do Estado e como docente que se preocupa com a educação, no contexto contemporâneo, são profissionais que sofrem com o descaso da educação, cuja as políticas públicas não atendem as necessidades do grupo de professores pesquisados.

Além do mais, constatou-se que no SOME há pouco investimento nas estruturas físicas das escolas públicas, falta de apoio ao profissional docente, tanto nas questões pedagógicas como na assistência a sua saúde, fazendo com que o professor se sinta cada vez mais impotente com tantas demandas e problemas escolares que têm que solucionar sozinhos, o que corrobora para o seu adoecimento.

A seção 3 destinou-se a analisar as Vivências, Relatos e Adoecimento dos professores do SOME, além das principais causas para esse possível adoecimento, foi apresentado o quantitativo de participantes da pesquisa e o critério de seleção destes, além da metodologia utilizada na pesquisa, que foi análise de conteúdo. Ademais, as falas dos professores foram gravadas e transcritas na íntegra e agrupadas nos termos mais usuais para investigar os fatores mais recorrentes que contribuem para o adoecimento físico e psicológico destes profissionais, identificando as formas de adoecimento no SOME e suas consequências para o docente.

Nessa sessão discorreu-se sobre as condições de trabalho, isolamento social, tipos de adoecimento, as principais motivações que levaram os professores a trabalhar no SOME, e por fim suas experiências mais marcantes.

Com relação, as condições de trabalho, a principal queixa está na locomoção e distância para os professores do SOME no Estado, de forma que estes profissionais saem do conforto de suas casas e de suas famílias, na cidade de Macapá, para enfrentarem várias dificuldades de locomoção, de adaptação e de trabalho nessas áreas onde se localizam as escolas.

Entende-se que este é um entrave que dificulta bastante o trabalho do professor, pois, na maioria das localidades além do acesso ser dificultoso, o profissional necessita se locomover para áreas intrafegáveis, incapazes de serem realizadas somente por meio terrestre, já que necessita também de transportes fluviais. Em contrapartida, essa é uma realidade de trabalho esperada, no que se refere ao ensino no SOME, já que é uma característica do Amapá.

Em relação ao isolamento social, a maioria dos professores aborda a interferência do trabalho no SOME mais relacionada ao isolamento que eles enfrentam, e decorrente desse isolamento esses profissionais se vem afetados já que ficam distante de seus familiares. Isso ocorre em decorrência do fato de muitas comunidades serem distantes do local onde o professor reside, muitas vezes não há tempo para eles voltarem para suas casas no fim do expediente o que faz com que os docentes permaneçam nas comunidades, as vezes sozinhos sem colegas de profissão.

Desta forma, os profissionais sentem que tem prejuízos pessoais, pois não acompanham o que ocorre em suas residências, alguns entrevistados relatam que perdem os principais acontecimentos de sua família, como a primeira vez que seu filho fala, até mesmo o engatinhar e o andar de suas crianças, formaturas, entre outras. O que faz com o profissional sintam-se culpado por está distante de familiares que, no entanto, é preciso para o sustento dos mesmos.

A respeito dos tipos de adoecimento, contatou-se que essas situações na qual o professor do SOME precisa lidar para desenvolver o seu trabalho, ocasiona no docente um adoecimento psíquico relacionado a depressão, excesso de estresse, frustração, sofrimento entre outros. Com relação ao adoecimento da saúde física algumas doenças como diabetes, doença por coco de morcego (alergia segundo o relato do professor entrevistado), H-pylori e outras relatadas nas queixas desses profissionais.

Percebeu-se também, que na jornada de trabalho no SOME, diante de diversas dificuldades que este profissional enfrenta afeta sua saúde física e psicológica, devido ao fato

de que o professor do SOME além de lidar com todas essas dificuldades relacionadas ao trabalho docente, ainda lida com outras situações, como a distância de sua casa, a readaptação constante a diversas localidades a qual tem que trabalhar, o convívio com os demais colegas de trabalho, o isolamento a qual é submetido e as condições de vida decorrentes do trabalho, como a falta de infraestrutura dos alojamentos, alimentação inadequada, falta de energia, escassez de água etc.

No decorrer da realização desta investigação observou-se relatos de professores que estão felizes por trabalhar no SOME, tanto homens como mulheres que souberam lidar com as adversidades de problemas no seu ambiente de trabalho. No entanto, precisa-se refletir sobre as atuais condições laborais e de saúde destes docentes, em especial neste sistema de ensino.

Por outro lado, a respeito dos aspectos que mais marcaram na vida e trajetória dos professores dessa pesquisa, foram as dificuldades constantes, do deslocamento da cidade de Macapá até as salas de aulas nas comunidades escolares, dos diversos municípios do Amapá, tanto aspectos negativos (naufrágios e carências de alunos), como positivo, reconhecimento da contribuição dos docentes.

Para tanto, é necessário o compromisso do poder público para com a educação, principalmente para a prevenção do adoecimento docente, pois são estes profissionais que fazem a diferença nas maiorias das escolas públicas e privadas. Os professores cumprem com todas as exigências, até as que não se aplicam ao seu cargo, pois o objetivo desses profissionais é promover um ensino de qualidade para todos, para que no futuro surja a oportunidade de alcançar a igualdade social.

Em relação ao interesse inicial em trabalhar no SOME e suas principais motivações, identificou-se que os profissionais que optam por atuar nesta modalidade de ensino procuram a sua ascensão social e profissional, que veem na gratificação que o SOME oferece um incentivo significativo para trabalhar nas comunidades longínquas da capital do Estado.

Estes professores buscam uma forma de atender as demandas que o mundo capitalista impõe, sendo assim, pode-se destacar que esses docentes objetivam suprir gastos familiares, proporcionar uma melhor condição de vida para seus entes queridos, sobreviver à vida adulta, poder prover financeiramente as necessidades de suas famílias, seja educacional, médica ou de segurança. O que não seria possível com as baixas remunerações que o professor do ensino regular nas capitais está sujeito.

Além disto, constatou-se que os professores do SOME identificam que existe a necessidade de levar um ensino de qualidade as localidades interioranas, já que essas comunidades muitas vezes são esquecidas pelo poder público, além de recebem pouco auxílio. Os docentes observam que os mesmos são um instrumento que possibilita aos alunos dessas localidades uma perspectiva de mudança de vida. Os professores relatam que muitos de seus alunos hoje são profissionais em diversas áreas, advogados, engenheiros, arquitetos, farmacêuticos, etc., e alguns são colegas de profissão, são professores com mestrados e doutorados.

Portanto, salienta-se que estes fatos não ocorriam antes da implantação do SOME em suas comunidades, pois, a realidade era outra, os indivíduos que residiam regiões de interior se viam apenas trabalhando de forma braçal ou em algum negócio familiar. No mundo os profissionais docentes são capazes de intervir na realidade, se adaptar a certas situações e gerar novos saberes para o acesso ao ser humano para uma vida melhor, tanto em questões culturais, econômicas e sociais. Os docentes se orgulham por mediar a educação no SOME, sempre há o retorno do seu trabalho, se sentem satisfeitos ao serem reconhecidos pelos alunos e pela comunidade. Estes profissionais são responsáveis pela mediação do ensino e fazem com que os alunos se tornem seres críticos, condicionando através da educação uma vida digna de seus direitos nessa sociedade desigual em que vivenciamos, de escolas precárias e alunos sem as mínimas condições sociais e econômicas de permanecerem nas escolas. Desta forma, destaca-se que essa modalidade de ensino abre um leque de possibilidades e caminhos a população interiorana.

O estudo sobre o adoecimento docente nos leva a pensarmos nossas futuras atuações como pedagogos na prevenção do adoecimento e mal-estar docente, para que posamos buscar estratégias que promova ao professor o cuidado com a saúde, dentro ou fora das instituições educacionais. Assim, dedicamos este estudo como mais uma ferramenta para lutarmos em prol dos educadores pelo direito de uma vida profissional digna e valorizada, respeitando as subjetividades docentes, para que estes continuem tendo condições de mediar o ensino e aprendizagem de qualidade, por uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Júlia Issy. SZNELWAR, Laerte Idal. Entre a tarefa e a atividade: a dor do trabalho. In MENDES, Ana Magnólia (Org.). **Trabalho & Saúde: O Sujeito entre emancipação e servidão**. Curitiba: Juruá, 2008.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na Educação: O Sofrimento Psíquico de Professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

ALVES, Giovanni. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. In \_\_\_\_\_. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: G.A.P Alves, 2001, p. 179-192

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A Pesquisa do Cotidiano Escolar. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª ed., p. 35 – 45. São Paulo: Cortez, 2010.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Trabalho Docente e Organização escolar na rede Estadual de Ensino em Minas Gerais**. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

AMAPÁ. **Deputado cobra do Governo do Estado à distribuição dos mosquiteiros contra malária**. Portal da Assembleia Legislativa do Amapá, 2019. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=exibir\\_noticia&idnoticia=10734](http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=exibir_noticia&idnoticia=10734). Acessado em: 23 de nov. de 2019.

AMAPÁ. **Constituição do Estado do Amapá**. 2012. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70441>. Acessado em: 26 de abril de 2019.

AMAPÁ. **Lei Nº0949, de 23 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_consolidado.php?iddocumento=21549](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_consolidado.php?iddocumento=21549). Acessado em: 18 de nov. de 2019.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ., Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTAUX, Daniel. Da narrativa de vida. In \_\_\_\_\_. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 47-61, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm). Acessado em: 22 de out. de 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acessado em: 22 de out. de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças infecciosas e parasitárias**: guia de bolso. Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – 3ª ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DANTAS, Marília Antunes. **Sofrimento Psíquico**: Modalidades Contemporâneas de representação e expressão. Curitiba: Juruá, 2009.

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

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Função Docente**. In NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto Editora: Portugal. 1999.

FERREIRA, José Mateus Rocha da Costa. **Carreira e Remuneração de Professores do Sistema de Organização Modular do Ensino Médio – SOME no Pará**. Serviço Público Federal. Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação. Belém – PA, 2018.

FRANÇA, Jane da Silva. **Ensino Médio Modular e seus Reflexos na Permanência da Juventude no Campo**: o caso do Brejo do Meio município de Marabá-PA. Serviço Público Federal. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. Instituto de Ciências Humanas – Faculdade de Educação do Campo. Curso De Licenciatura Plena em Educação do Campo. Marabá – PA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTIL, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 33-92, 2007.

GARCIA, Joana Coeli Ribeiro; TARGINO, Maria das Graças. **Responsabilidade ética e social na produção de periódicos científicos**. Perspectivas em Ciência da Informação, v.13, n.1, p. 33-54, jan./abr. 2008.

GOMES, Luciana, BRITO, Jussara. **Desafios e possibilidades ao trabalho docente e sua relação com a saúde**. Estudos e pesquisas em psicologia, n. 1, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 1º semestre de 2006.

GONÇALVES, Osmana; CARDOSO, Marcos; CARDOSO, Olívia. **Educação do Campo e Resistência**: desafios e perspectivas das escolas do campo no município de Abaetetuba, PA. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária (SINGA2017) – Geografia das Redes de Mobilização Social na América Latina. Curitiba – PR de 1 a 5 de novembro de 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. GRISHCKE, Paulo Eduardo. **Trabalho Imaterial e trabalho docente**. Educação, Santa Maria, v.38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas Curriculares, Estado e Regulamentação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out. Dez. 2010.

LADEIRA, Marcelo Sady Plácido, SALVADORI, Daisy Maria Fávero, RODRIGUES, Maria Aparecida Marchesan. **Biopatologia do Helicobacter pylori.** Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 335-342, 2003. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/jbpml/v39n4/18547.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2019.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARANJEIRA, Ester Chaves; QUEIROZ, Sara Barbosa. **O Ensino de Geografia do Amapá no Currículo do Projeto SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino) na zona rural de Macapá.** Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Macapá, 2008.

LAZZARATO, Maurizio. NEGRI, Antônio. Trabalho Imaterial e subjetividade. *In* \_\_\_\_\_. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 25-42.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. *In* \_\_\_\_\_. As transformações tecno-científicas, econômicas e políticas. 10. Ed. Ver, e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-119.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. *In* FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação. *In* FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M.C.S. (Org.); GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, Maria Regina Cariello – Resenha – **Gestão como doença social: ideologia poder gerencialista e fragmentação social** GAULEJAC, Vincent de. Tradução: Ivo Stomiolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007. 338 p. *Rev. Bras. Saúde Ocupacional*, São Paulo, 37 (126): 287-289, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v37n126/a10v37n126.pdf>> Acesso em: 15 de novembro de 2019.

MOREIRA, Elizeu Vieira. A teoria da qualidade total como política educacional do capital. *In* CIAVATA, Maria. REIS, Ronaldo Rosas (Org.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** Brasília: Liber Livro Editora 2010, p.129-153.

MORIN, Edgar. **O Método 6: Ética.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

NETO, Francisco Costa Leite. **Endividamento por empréstimos consignados de docentes da educação básica da rede pública Estadual em Macapá/AP (2003 A 2016).** Tese (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ AP), 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol., n 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor.** 2012. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/B32D3155.pdf>. Acesso em: 01 de novembro de 2019

PIRES, Valdemir. A política educacional. In \_\_\_\_\_. **Economia da educação: para além do capital humano.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 45-58.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **No Espelho do Rio o que Reflete e o que “SOME”?** O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará. Universidade Federal do Pará – UFPA. Instituto de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação. Belém – PA, 2016.

ROSA, Maria José Araújo. **Violência do Ambiente Escolar:** Refletindo sobre as consequências para o processo de ensino aprendizagem. Revista Fórum Identidades. Itabaiana, GEPIADDE, ano 4, volume 8, jul. Dez de 2010, p. 143-158.

SILVA, Gilmar Pereira. **Trabalho, educação e desenvolvimento:** o norte da educação da CUT na Amazônia. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal (RN), 2005.

SILVA, Moisés Pereira. OLIVEIRA, Jôyara Maria Silva. **Paulo Freire e a Educação Histórica:** desafios e possibilidades para a atuação docente no Sistema Modular de Ensino da rede Pública Estadual Paranaense. Revista Debates Insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, ano 2, v. 2, n. 4, edição especial, 2019, p. 34-47.

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório:** trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTIL, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2007, p.11-29

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, Rogério Zanon da; FISHER, Cleiton; OLIVIER, Marilene. **A Fenomenologia como Método de Pesquisa:** Uma Análise a Partir dos Trabalhos Publicados nos Principais Eventos e Revistas Nacionais em Administração – 1997 a 2008. XXXIV Encontro da ANPAD; Rio de Janeiro/RJ -25 a 29 de setembro de 2010.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. 9. ed. Rio Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Rio Janeiro: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Carlos. Alerta aos portadores de depressão-doença, familiares, amigos, profissionais de saúde mental. *In* \_\_\_\_\_. **Depressão-Doença: o grande mal do século XXI: teorias, conceitos sintomas, sinais, métodos de tratamento**. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2016. p.13-19

WANZELER, Adelmo Viana; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Reflexões sobre o Mundo do Trabalho e suas Ressonâncias no Sistema Modular De Ensino (SOME) no Município de Cameté – PA**. Universidade Federal do Pará – UFPA. V Congresso Nacional de educação – CONEDU que ocorreu de 17 a 20 de outubro de 2018.



# **SOBRE OS AUTORES**

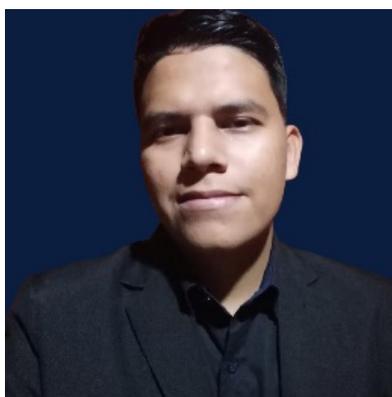
## **JOICE DE OLIVEIRA MACEDO**



Nascida em 1998 na cidade de Macapá no Estado do Amapá, possui nível médio técnico pelo Instituto Federal do Amapá e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

# SOBRE OS AUTORES

## MARCELO AUGUSTO DOS SANTOS VILHENA



Nasceu no município de Santana-AP, norte do Brasil, em 28 de fevereiro 1998. Durante toda sua vida escolar foi aluno da Rede Pública de Ensino, foi o primeiro de sua família a ingressar em uma universidade, graduou-se em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, em 2019, e no ano seguinte concluiu pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - FATECH.

# SOBRE OS AUTORES

## **LIDIERY ALMEIDA MENDONÇA**



Nascida em 01 de novembro de 1989, na cidade de Macapá-AP. Atualmente residente em Santana-AP e possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

# SOBRE OS AUTORES

## SELMA GOMES DA SILVA



Graduada em Filosofia (Faculdade de Filosofia de Fortaleza – Extinta em 1989); graduada em Psicologia e mestrado em Psicologia da Educação (Università Pontificia Salesiana, 1995 – Roma-Itália); Estágio Doutoral no Departamento de Sociologia (*Università degli Studi di Trento* – Itália); Doutora em Sociologia (Universidade Federal do Ceará/UFC). Professora da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP (Colegiado de Medicina).

[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)  
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

# VIVÊNCIAS E RELATOS DE ADOECIMENTOS DE PROFESSORES DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) NO ESTADO DO AMAPÁ (2018-2019)

SELMA GOMES DA SILVA  
JOICE DE OLIVEIRA MACEDO  
LIDIERY ALMEIDA MENDONÇA  
MARCELO AUGUSTO DOS SANTOS VILHENA



2021

[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)  
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

# VIVÊNCIAS E RELATOS DE ADOECIMENTOS DE PROFESSORES DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) NO ESTADO DO AMAPÁ (2018-2019)

SELMA GOMES DA SILVA  
JOICE DE OLIVEIRA MACEDO  
LIDIERY ALMEIDA MENDONÇA  
MARCELO AUGUSTO DOS SANTOS VILHENA



2021