

Seminários

**Trabalho e saúde dos
PROFESSORES**

**Precarização, adoecimento
& caminhos para a mudança**



FUNDACENTRO

FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FIGUEIREDO DE SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO



Cleiton Faria Lima • Cristiane Oliveira Reimberg
Jefferson Peixoto da Silva • Ricardo Luiz Lorenzi

Organizadores

Seminários
Trabalho e saúde dos
PROFESSORES
Precarização, adoecimento
& caminhos para a mudança

São Paulo



FUNDACENTRO
FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FREIREBOLD
DE SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO

2023

©2023 dos autores

Todos os direitos desta edição reservados à Fundacentro.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Não é permitida a venda e/ou reprodução para fins comerciais.

Disponível em: <https://www.gov.br/fundacentro/pt-br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Serviço de Documentação e Biblioteca – SDB / Fundacentro
São Paulo – SP

Sergio Roberto Cosmano CRB-8/7458

Seminários : trabalho e saúde dos professores : precarização
adoecimento e caminhos a mudança [recurso eletrônico] / Cleiton
Faria Lima, (org.). ... [et al]. – São Paulo : Fundacentro, 2023.

E-book: 304 p. : il.

E-book no formato pdf.

Resumo: A publicação reúne artigos de palestrantes que
participaram das três edições do Seminário Trabalho e Saúde dos
Professores, objetivando materializar as discussões ocorridas, com
a pretensão de contribuir efetivamente para que o trabalho docente
seja saudável, tornando-se uma referência para a área de educação.

ISBN 978-65-88344-67-5

1. Saúde dos professores – Adoecimento. 2. Saúde dos
professores – Promoção da saúde. 3. Saúde dos professores –
Condições de trabalho. I. Lima, Cleiton Faria (org.). II. Reimberg,
Cristiane, Oliveira (org.). III. Silva, Jefferson Peixoto da (org.).
IV. Lorenzi, Ricardo Luiz (org.). V. Título.

CIS

Xyck Yau A Kim

CDU

331.4 : 371.321

Presidência da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério do Trabalho e Emprego

Luiz Marinho

Fundacentro

Presidência

Diretoria de Conhecimento e Tecnologia

Diego Ricardi dos Anjos - diretor substituto

Diretoria de Pesquisa Aplicada

Celso Amorim Salim – diretor substituto

Diretoria de Administração e Finanças

André William de Oliveira Santos

Produção editorial

Editora-chefe: Glaucia Fernandes

Revisão e preparação de textos: Mariana Ribeiro dos Santos

Projeto gráfico, capa e diagramação: Flávio Galvão

Sumário

Prefácio	9
Introdução	15
Cleiton Faria Lima, Cristiane Oliveira Reimberg, Jefferson Peixoto da Silva e Ricardo Luiz Lorenzi	
PARTE I	
Do panorama das condições de trabalho ao desafio da intervenção.....	33
Capítulo 1 – Trabalho e Saúde dos Professores: Uma ambiguidade a resolver – ou o desafio da intervenção	35
Jefferson Peixoto da Silva e Frida Marina Fischer	
Capítulo 2 – Agravos à saúde dos Professores no olhar de uma médica do trabalho	55
Ella Triumpho Avellar e Frida Marina Fischer	
Capítulo 3 – Comunidade ampliada de pesquisa e intervenção: Dispositivo para compreender transformar o trabalho e promover a saúde de trabalhadoras de escolas.....	71
Mary Yale Neves, Hélder Pordeus Muniz, Edil Ferreira da Silva, Maristela Botelho França, Jussara Brito e Milton Athayde	
Capítulo 4 – Os desafios da intervenção na saúde dos Professores: Contribuições e possibilidades do Laboratório de Mudança	89
Amanda Aparecida Silva Macaia e Rodolfo Andrade Gouveia Vilela	
PARTE II	
Pela promoção da saúde dos docentes.....	111
Capítulo 5 – O desafio da promoção da saúde dos Professores.....	113
Jefferson Peixoto da Silva e Frida Marina Fischer	
Capítulo 6 – Clínica do desgaste mental no trabalho: Apontamentos sobre transtornos mentais em educadores(as) da Rede Pública de ensino paulistana	137
Renata Paparelli, Marina Dal Maso Coelho, Danielle Gimenes e Maria Martha Gibellini	
Capítulo 7 – Distúrbios de voz entre Professores: Um caso gritante.	155
Léslie Piccolotto Ferreira, Susana P. P. Giannini, Thelma Mello Thomé de Souza e Pablo Rodrigo Rocha Ferraz	

Capítulo 8 – Retorno ao trabalho após adoecimento mental: Quando a exclusão parece ser a regra	173
Amanda Aparecida Silva Macaia e Frida Marina Fischer	
PARTE III	
Realidades do cotidiano docente.....	191
Capítulo 9 – A Base Nacional Comum Curricular e o desafio da qualidade educacional: Algumas problematizações .	193
Eduardo Donizeti Giroto	
Capítulo 10 – Violência na Escola: Determinantes e forma de manifestação	213
Wilson Teixeira e Júlio Gomes Almeida	
Capítulo 11 – Violência na Escola: Possibilidades de intervenção na experiência de trabalho com a Justiça Restaurativa .	231
Sonia Miotto Visotto	
Capítulo 12 – Saúde mental e Trabalho: O caso dos profissionais do ensino	245
Edith Seligmann Silva	
Capítulo 13 – O desprestígio dos Professores: Mitos, certezas e perspectivas	265
Jefferson Peixoto da Silva e Frida Marina Fischer	
Considerações finais.....	290
Cleiton Faria Lima, Cristiane Oliveira Reimberg, Jefferson Peixoto da Silva e Ricardo Luiz Lorenzi	
Sobre os autores.....	295

Agradecimentos

O presente livro é fruto do projeto “Os impactos do trabalho docente sobre a saúde dos professores: constatações e possibilidades de intervenção”, desenvolvido oficialmente no âmbito da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), de 2014 a 2019. As três edições dos seminários “Trabalho e Saúde dos Professores” que deram origem aos capítulos deste livro decorreram de tal projeto.

Assim, agradecemos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para sua realização.

De modo específico, agradecemos à Diretoria Técnica da Fundacentro, existente na época, pelo aval à realização do projeto, oportunizando-o.

Agradecemos também ao Programa de Educação em Segurança e Saúde do Trabalhador, na pessoa de sua então coordenadora, Sonia Maria José Bombardi, por apoiar o projeto, acolhendo-o.

Agradecemos ainda às profissionais Daniela Sanches Tavares, Juliana Andrade Oliveira, Cristiane Queiroz B. Lima, Maria Maeno e Renata Paparelli pelo incentivo inicial que deram ao projeto, conferindo importante aporte quando ele não passava de uma ideia a ser explorada, assim como aos colegas Dalton Tria Cusciano e Sergio Antonio dos Santos por suas participações, embora pontuais, que ocorreram como puderam ser, é importante destacar.

De igual maneira, agradecemos ao então serviço de eventos da Fundacentro pelo apoio na realização dos seminários e a sua chefia à época, Claudia Cecilia Marchiano; ao serviço de publicações pela condução do processo de diagramação e editoração; à Comissão de Editoração e Publicação pela análise do material e à Assessoria de Comunicação do órgão pela cobertura jornalística dos eventos.

Por fim, agradecemos aos aguerridos colegas professores, que continuam a labutar arduamente em prol da educação, mesmo diante das inúmeras dificuldades que o seu cotidiano de trabalho impõe, cedendo parte de seu precioso tempo para atender e dialogar com os pesquisadores que a eles acorrem a fim de operacionalizarem seus estudos.



Prefácio

Além de numerosos – são bem mais de dois milhões só na Educação Básica – os professores são uma das categorias mais difundidas pelo Brasil afora. Em cada um dos 5.570 municípios brasileiros há, pelo menos, um professor ou uma professora. E se há uma unanimidade no pensamento nacional, é a necessidade de melhorarmos nosso sistema educacional, o que passa pelo reconhecimento da importância dos professores e de sua valorização. Ninguém discorda de que professores saudáveis desempenham melhor suas funções e com mais entusiasmo e que, também por isso, a saúde dos professores deva ser uma prioridade, tanto no ensino público como no ensino privado. Correto? Infelizmente não. Se pesquisarmos a bibliografia a respeito, que é bem volumosa, veremos que a saúde dos nossos professores não vai bem e nem por isso é uma prioridade. E que eles, trabalhando na rede pública, na particular ou em ambas, como muitos o fazem, sofrem de um mesmo conjunto de males em que predominam distúrbios mentais (referidos como síndrome de *burnout*, estresse, depressão e outros termos), distúrbios de voz e distúrbios osteomusculares. Aliás, o mesmo acontece em âmbito internacional. Professores do mundo todo sofrem dos mesmos males, que só variam em proporção, gravidade e modo de enfrentamento, como atesta uma bibliografia extensíssima.

Esses dados apontam para duas observações.

A primeira é a centralidade do trabalho. Um norte-americano é diferente do outro, mas todos os professores do mundo se parecem, sejam eles norte-americanos, chineses ou brasileiros, lecionando em escolas de elite de Brasília ou em vilarejos do interior de Roraima. O que os unifica? O trabalho que realizam. Mas de que trabalho estamos falando? No que consiste esse trabalho?

Estamos falando de um trabalho que tem duas faces. Uma delas é a atividade concreta de lecionar, isto é, estabelecer com alunos um tipo de relação que permita torná-los mais instruídos e preparados do que eram antes, para enfrentar os desafios da vida. É por isso que a maior preocupação dos professores são seus alunos, e tudo o que diz respeito a eles influencia seu trabalho e pode torná-lo mais ou menos prazeroso, mais ou menos bem-sucedido, mais ou menos saudável.

Por outro lado, também estamos falando de uma segunda face, do trabalho como emprego, isto é, como vínculo dos professores com seus empregadores, o Estado ou os donos de escolas, que determinam os seus salários e seus direitos trabalhistas e previdenciários.

Em cada situação concreta, é a confluência dessas duas faces do trabalho que influencia a saúde dos professores, seja no sentido de beneficiá-la ou prejudicá-la. Um professor que tem dois empregos, muitos alunos e classes barulhentas terá mais propensão a ter problemas de voz do que seu colega que trabalha em uma sala com tratamento acústico, com poucos alunos e durante apenas meio período, porque é obrigado a falar mais e mais alto do que ele. Do mesmo modo, um professor que recebe o reconhecimento e tem a confiança de seus alunos, apesar de trabalhar muito e intensamente em uma escola pública, se sente mais tranquilo que seu colega que tem menos alunos, mas desinteressados e que não o respeitam numa escola particular. As situações se multiplicam, e podemos encontrar milhares de exemplos dessa confluência entre atividade e emprego influenciando o bem-estar e a saúde dos professores.

A centralidade do trabalho também nos alerta contra os equívocos de explicações que tendem a colocar a responsabilidade sobre a saúde exclusivamente nos comportamentos das próprias pessoas, no caso, os professores: eles ficariam afônicos por não saberem empostar ou não repousarem suficientemente a voz em casa; teriam dores lombares por não praticarem ginásticas apropriadas; viveriam estressados por se preocuparem demais com problemas que estão fora de suas competências e alcance etc. Estas explicações são tão difundidas, que muitos professores acreditam nelas e se culpam por não conseguirem se manter saudáveis. O papel do trabalho nem aparece ou, se aparece, é naturalizado, como se fosse normal que causasse sofrimento. Não é. Esvaziar a importância do trabalho na saúde é só mais um sinal do 'viés ideológico' (para usar uma expressão em moda), embora travestido de tecnicidade neutra, daqueles que não admitem que se coloque em questão a forma como o trabalho está instituído na nossa sociedade.

A segunda observação é a de que não é por falta de estudos e pesquisas que a saúde dos professores vai mal. Embora com várias lacunas, o conjunto de estudos sobre o tema é amplo e variado e abarca conhecimentos sobre diagnósticos, etiologia e tratamento. Sabemos do que os

professores adoecem e sabemos que estas doenças estão relacionadas ao seu trabalho. O que nos falta então para chegar à fase de “tratamento”?

Deixo esta pergunta no ar, que me parece de suma importância. Mas registro aqui uma pista interessante a ser explorada. Ela se resume numa frase que diz o seguinte: “Nossa missão é diminuir o tempo de latência entre a produção do conhecimento e a chegada deste conhecimento aos trabalhadores”. Quem a dizia era o médico, toxicologista e professor Vito Foà, da prestigiada Clinica del Lavoro, em Milão, e a ouvi da boca de outro médico, também toxicologista e professor, José Tarcísio Buschinelli, ao lado do qual trabalhei durante muitos anos na Fundacentro e por quem tenho muito respeito. O professor italiano se referia ao conhecimento toxicológico, sobre os milhares de produtos que continuavam a adoecer os trabalhadores, embora sua toxicidade fosse conhecida há tempos pelos especialistas, mas não pelos trabalhadores. Parece-me que essa frase pode se generalizar. Na verdade, ela abre um verdadeiro programa de ação. Como fazer nosso conhecimento, adquirido em estudos e pesquisas nas mais diferentes instituições, chegar a quem mais precisa dele, aos mais interessados nele, porque diz respeito ao seu bem-estar e até a sua própria vida, que são os trabalhadores?

Escrevo no momento em que estamos todos chocados e indignados com o tsunami de lama que sepultou vivas centenas de pessoas, a grande maioria de trabalhadores no exercício de suas funções (o que o torna o acidente de trabalho da história do Brasil com maior número de mortes). Estou me referindo ao rompimento da barragem de rejeitos de minérios da gigante Vale, uma das maiores do mundo em mineração, em Brumadinho, descarregando enormes quantidades de lama e destruindo tudo o que encontrava pela frente. Um sobrevivente da tragédia disse que não tinha ideia do perigo que corria. Porém, se sabe que foram inúmeros os sinais de disfuncionamentos anteriores ao desastre. Eles eram conhecidos da direção, mas não dos trabalhadores, e muito menos da população do entorno da barragem. Como a frase de Foà faz sentido!

Para terminar, elenco aqui três ideias no sentido de diminuir essa diferença que tanto preocupava Vito Foà e, acredito, muitos outros como ele:

- Que os pesquisadores apresentem os resultados das pesquisas não apenas aos seus pares, em reuniões de especialistas, mas

aos próprios trabalhadores. Isto vai requerer uma mudança de linguagem e de postura de sua parte.

- Que os pesquisadores se abram a sugestões de pesquisa vindas dos próprios trabalhadores, principalmente a partir das suas representações sindicais.
- Que os pesquisadores auxiliem os trabalhadores a discutirem seu trabalho e nele encontrarem os pontos negativos e positivos, que influenciam sua saúde.

A iniciativa da Fundacentro em realizar, nos últimos três anos, eventos relacionados à saúde dos professores na forma de três seminários – Trabalho e Saúde dos Professores –, sendo o de 2016 dedicado ao *desafio da intervenção*, o de 2017 à *promoção da saúde dos docentes* e o de 2018 às *realidades do cotidiano docente*, vem ao encontro destas ideias. Com a presença de conferencistas de renome, um público variado de pessoas pode acompanhar um pouco da produção acadêmica na área. Agora, em forma de livro, essas conferências ficarão disponíveis a um público mais numeroso. Oxalá ele chegue aos próprios professores e os municie para enfrentar as lutas que travam e travarão pela sua própria saúde, se possível com o auxílio de outras categorias, entre elas a dos pesquisadores.

Leda Leal Ferreira
19/02/2019

Post scriptum do prefácio

Quando escrevi o prefácio, ninguém imaginaria que o mundo iria viver uma pandemia como a que nos está assolando desde fins de 2019. Como um tsunami de proporções mundiais, a pandemia de covid-19 tem deixado um rastro de desorganização, sofrimento e mortes por onde passa, não poupando ninguém, embora com gravidade maior ou menor, dependendo do país, do estado, do município, do bairro e das condições de vida de cada um. Mas, como sempre, atingindo mais os mais pobres.

O sistema de ensino foi um dos mais afetados pela pandemia, e eu não poderia deixar de mencioná-lo. Milhões de estudantes, de todas

as idades, deixaram de ir às escolas por períodos mais ou menos longos, com prejuízos incalculáveis. Muitos não conseguiram acompanhar o ensino à distância que lhes foi oferecido e deixaram a escola. A falta de convívio com os colegas e professores deixou todos mais vulneráveis e fragilizados. Sem contar que a falta de merenda escolar em muitos casos contribuiu para agravar o problema da fome, que tristemente voltou a assolar os brasileiros. Os professores, por sua vez, tiveram que se reinventar com o que dispunham – e não dispunham – para continuar trabalhando. Transformaram suas casas em precários locais de trabalho e deram “nó em pingo d’água” para desenvolver e passar, à distância, conteúdos de aulas para os alunos distantes. E ficaram mais sobrecarregados do que já eram. As desigualdades, que já eram grandes, ficaram imensas e mais visíveis.

Embora já existam alguns estudos sobre as consequências negativas da pandemia de covid-19 na vida dos professores, acredito que a saúde dos professores deverá merecer um cuidado especial da academia e instituições de pesquisas nos próximos anos. Precisaremos de muita determinação para conhecer e combater os males que estes tempos tão difíceis têm provocado e nos municiar para que isso não mais aconteça, sempre, é claro, ouvindo o que os professores têm a dizer sobre o assunto.

Leda Leal Ferreira
São Paulo, 6 de fevereiro de 2022.



Introdução

Este livro reúne artigos de palestrantes que participaram das três edições do Seminário Trabalho e Saúde dos Professores e foi uma das formas encontradas para materializar as discussões ocorridas. Dessa forma, pretende-se contribuir efetivamente para que o trabalho docente seja saudável, tornando-se uma referência para a área de educação.

A arte de educar vai além da formação docente. É preciso que professores tenham condições de trabalho adequadas e a saúde preservada para que possam ensinar. Para refletir sobre esse cenário, em 2014, a Fundacentro passou a desenvolver o projeto “Os impactos do trabalho docente sobre a saúde e segurança dos professores: constatações e possibilidades de intervenção”, finalizado em 2019¹.

Não foi a primeira vez que a instituição olhou para a saúde dos professores. Em 2004, começou a delinear o projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação Básica no Brasil”. Entre 2005 e 2009, centenas de professores foram ouvidos para que se soubesse como era o seu trabalho e, a partir desse testemunho, compreender por que adoeciam. O método utilizado na época foi a Análise Coletiva do Trabalho (ACT), em que os próprios trabalhadores, mediados pelos pesquisadores, analisam seu trabalho em reuniões de grupo a partir da pergunta condutora – *O que você faz no seu trabalho?* Desse projeto, nasceram duas publicações com resenhas de estudos sobre o assunto e seis livros, cada um trazendo resultados da pesquisa realizada em diferentes estados – São Paulo, Pará, Mato Grosso do Sul, Bahia, Piauí e Rio Grande do Sul, além de um relatório geral com os principais resultados da pesquisa.

Essa primeira pesquisa foi motivada, em 2004, pela presidência da instituição, que na época, era dirigida pela professora Rosiver Pavan, e desenvolvida pela médica e pesquisadora Leda Leal Ferreira. Já em 2014, o projeto “Os impactos do trabalho docente sobre a saúde e se-

¹ Finalizado em 2019, o projeto mostrou a necessidade de aprofundar os estudos sobre políticas públicas voltadas para a saúde e o trabalho dos professores. Assim, em 2020, um novo projeto foi delineado: “Caminhos para a melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores na perspectiva das políticas públicas”. Esse estudo foi finalizado no ano de 2022.

gurança dos professores: constatações e possibilidades de intervenção” nasceu das discussões da então Coordenação de Educação da Fundacentro, que em seu quadro tinha servidores que foram docentes de escola pública e conheciam a realidade de trabalho precária e adoecedora dos professores.

O projeto deu origem a pesquisas, como a tese de doutorado de Jefferson Peixoto da Silva – “Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo”, defendida em 2018 na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da professora Frida Marina Fischer.

Com o desenvolvimento do projeto “Os impactos do trabalho docente sobre a saúde dos professores: constatações e possibilidades de intervenção”, constatou-se a existência de novos estudos sobre as condições de trabalho precárias de professores e a ocorrência de adoecimentos como transtornos mentais e problemas vocais. No entanto, percebeu-se que havia um descompasso na elaboração de políticas públicas para resolver essas questões. É neste cenário que surgiram os seminários, como uma forma de reunir pesquisadores que desenvolveram essas pesquisas e profissionais da educação – professores, coordenadores, diretores escolares, olhando para as realidades encontradas e as intervenções existentes, na busca de construir novos caminhos que levem à melhora das condições de trabalho e saúde dos professores.

Os seminários foram realizados sempre no mês de outubro, tendo como mote duas importantes datas: 10 de outubro - Dia Nacional da Segurança e Saúde nas Escolas, instituído pela Lei Federal nº 12.645, de 16 de maio de 2012, e 15 de outubro - Dia do Professor.

A primeira edição do evento foi realizada em São Paulo, em 14 de outubro de 2016 - I Seminário Trabalho e Saúde dos Professores: Do panorama das condições de trabalho ao desafio da intervenção. Assim traçou um panorama das condições de trabalho e discutiu o desafio da intervenção. As palestras realizadas trouxeram perspectivas de mudanças e discussões importantes, que repercutiram na mídia.

O educador e tecnologista da Fundacentro, Jefferson Peixoto, abordou a saúde do professor de forma geral. A médica do trabalho Ella Avellar falou sobre os agravos à saúde dos professores. Já a terapeuta

ocupacional Amanda Macaia mostrou os desafios da “intervenção” na saúde dos professores a partir das contribuições e possibilidades do Laboratório de Mudança. A psicóloga e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Mary Yale Neves, por sua vez, apresentou a experiência com a comunidade ampliada de pesquisa e intervenção em saúde dos professores.

Essas primeiras palestras mostraram que é preciso mobilização e que não há intervenção se não houver uma demanda. Os professores precisam cada vez mais se envolverem nessa discussão. Já na primeira edição foi possível reunir um público diversificado de sindicalistas, profissionais de Segurança e Saúde no Trabalho (SST) e alguns professores. Nesse primeiro momento, ficou claro que as condições de trabalho são ruins e precisam ser melhoradas. Os professores vivenciam o adoecimento mental, a violência, a indisciplina, as jornadas de trabalho excessivas ligadas a baixos salários e a falta de reconhecimento e de valorização. O trabalho é impedido por todas essas condições adversas, e o professor vivencia sofrimento, chegando a adoecer.

Durante o I Seminário, foi lançada a “Comunidade Saúde dos Professores”, um espaço virtual para reunir pesquisadores, professores e interessados nessa temática e possibilitar a troca de conhecimentos e experiências. Mas era preciso que essas discussões continuassem presencialmente e que mais profissionais da educação se apropriassem delas. Assim os seminários continuaram.

Em 10 de outubro de 2017, ocorreu o II Seminário Trabalho e Saúde dos Professores: Pela promoção da saúde dos docentes. Manteve-se o caráter multidisciplinar, tanto na organização, reunindo profissionais da Fundacentro de diferentes áreas – Educação, Comunicação Social, Epidemiologia e Estatística, Saúde no Trabalho –, como na escolha de palestrantes com diferentes formações, que pesquisam a saúde dos professores.

O educador Jefferson Peixoto falou sobre o desafio da promoção da saúde dos professores. A psicóloga Renata Paparelli abordou a relação entre trabalho e a saúde mental dos professores a partir de três eixos: conceitos de saúde e trabalho, transformações do mundo do trabalho e saúde mental dos educadores. A fonoaudióloga Lésle Piccolotto tratou dos distúrbios de fala e da voz entre professores. Por fim, a terapeu-

ta ocupacional Amanda Macaia apresentou os dilemas da promoção de saúde no retorno ao trabalho por professores após o adoecimento mental. Tema estudado em sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Saúde Pública da USP, em 2014: “Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo”.

Essa segunda edição do evento reforçou a necessidade de reconhecimento dos professores, que têm enfrentado a intensificação e a precarização do trabalho. Mais do que homenagens pelo Dia dos Professores, estava evidente que era preciso refletir sobre as condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos e pensar formas de promover a saúde dos docentes, que resultem em políticas públicas efetivas.

O desafio da promoção da saúde dos professores foi justamente o tema abordado na segunda edição do seminário. Em sua palestra, Jefferson Peixoto apresentou dados noticiados por alguns jornais de São Paulo. Uma matéria de *O Estado de S. Paulo*, de 2016, relatou a ocorrência de 372 licenças por dia para professores no estado paulista. Já uma reportagem da *Folha de S. Paulo*, de 2017, apontou que dois professores eram agredidos por dia.

Uma das questões levantadas por Peixoto foi de que a intensificação do trabalho do professor só aumenta diante da complexidade das atividades de que precisa dar conta. São cobranças qualitativas e quantitativas. Mas este universo é simplificado com a culpabilização do professor, como se os problemas da área de educação se dessem pela falta de formação do profissional.

Como pensar, então, a promoção da saúde neste contexto tão adverso? O educador apresentou o conceito consolidado na Conferência de Ottawa, em 1986, em que a promoção da saúde é “um processo através do qual a população se capacita e busca os meios para conseguir controlar os fatores que favorecem seu bem-estar” e reconhecer aquilo que a coloca em risco e a deixa vulnerável ao adoecimento. Os sujeitos devem estar capacitados para identificar “os fatores e as condições determinantes da saúde e exercerem controle sobre eles, de modo a garantir a melhoria das condições de vida e saúde da população”.

É um modelo do protagonismo e requer o empoderamento das pessoas, inclusive, traz o princípio da dignidade humana. A pessoa precisa ter liberdade e autonomia para mobilizar a sua saúde. Nesse sentido, há uma ampliação conceitual e são incluídos princípios como participação social, equidade, intersetorialidade e sustentabilidade. A conclusão foi a de que era preciso desenvolver uma cultura da prevenção e empoderar os professores.

O trabalho e a saúde mental dos professores foram discutidos por Renata Paparelli, psicóloga e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ela reforçou que é preciso respeitar nossos limites subjetivos no trabalho. Em sua avaliação, houve uma piora das condições de trabalho do professor, e a lógica privada de metas tem se instalado cada vez mais nos serviços públicos. Além disso, há uma miscelânea de formas de gestão do taylorismo, fordismo e toyotismo, exigindo a adesão total do trabalhador, chamado de colaborador. Exige-se que cada um dê o máximo de si.

“Na divisão social do trabalho, prevalece a ideia de obediência. É saber fazer e saber obedecer. Essa forma associada ao fordismo e taylorismo se associa a outras práticas chamadas de toyotismo. Os trabalhadores são colaboradores, motivados por uma missão. Se você não se esforçar, se você não fizer o máximo, o mercado irá te assombrar. Os trabalhadores vão aderir ao trabalho, serem comprometidos, proativos. A empresa é enxuta, um colaborador controla o outro no time, com metas individuais. É preciso ‘saber ser’ nesta lógica. Não quero obediência, quero adesão, quero o seu desejo, que obtenho em práticas mais doces para agradar ao trabalhador, para que ele vista a camisa. No fordismo/taylorismo, as formas de controle são evidentes, no toyotismo, são sutilizadas”, explicou a psicóloga.

Essas transformações no mundo do trabalho têm impacto no trabalho docente e em sua saúde mental. Há uma intensificação, com a ampliação das atribuições como gestão e planejamento aliada a um aumento do número de alunos por turma. Os professores precisam dar conta das novas tecnologias, como responder *e-mails* e administrar redes sociais. Vivenciam a precarização dos contratos de trabalho, o medo de desemprego, a sobrecarga de trabalho, a flexibilização das férias e da jornada de trabalho.

As entrevistas com professores realizadas pela pesquisadora mostraram que eles carregavam uma grande carga em que são considerados culpados pelas falhas da educação. “Ao mesmo tempo em que eu via mal-estar, havia o grande sentido do trabalho docente”, contou Papparelli. Há um compromisso com o trabalho em educação, o reconhecimento do trabalho gera satisfação, a aprendizagem do aluno resulta em felicidade, o trabalho autoral deixa suas marcas.

No entanto, com o intenso desgaste mental, pode ocorrer a desistência de educar e a renúncia ao sentido do trabalho docente, pois o sofrimento vivenciado é patogênico. “Vivemos a lógica da gestão da miséria. Você tem autonomia para fazer tudo o que quiser, mas não tem verba. Fazer o trabalho da secretária que foi demitida não é autonomia, é engodo, é mais trabalho para fazer. Você tem que ser proativo, arranjar verba, estar ligado 24 horas por dia”, alertou a psicóloga.

Para mudar este cenário, o caminho é resgatar o caráter coletivo do trabalho, ter a participação efetiva dos trabalhadores, que devem ter o controle sobre o seu próprio trabalho. É preciso resgatar o sentido do trabalho docente e o engajamento de todos nesse processo de transformação e reconhecimento.

O II Seminário, além das questões relacionadas aos transtornos mentais, discutiu os distúrbios da fala e da voz. O tema foi apresentado pela fonoaudióloga e professora da PUC-SP, Léslie Piccolotto. Quando se começou olhar para esse problema, havia uma visão de culpar o docente por gritar, mas, com as pesquisas, constatou-se como o ruído no ambiente de trabalho influenciava e, mais recentemente, que a organização do trabalho é muito mais impactante para a voz do professor do que o ambiente.

A fonoaudióloga também contou a história da construção de um documento voltado para o Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho (DVRT). Uma primeira versão foi construída em 2004 com o foco na doença e a inserção no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). A segunda versão, de 2011, foi voltada para a integração à rede de serviços do SUS, passou por consulta pública em 2012, mas não foi publicada. Em 2016, a discussão foi retomada com uma possibilidade de promoção e prevenção. Quando foi realizado o II Seminário, o material estava sen-

do finalizado e foi publicado em 2018 pelo Ministério da Saúde como protocolo de complexidade diferenciada. Em 2020, o DVRT foi incluído na lista de doenças relacionadas ao trabalho desse Ministério.

“O documento avançou e ampliou a vigilância no processo do trabalho, tirando a culpa do professor. Mostramos que existe uma questão que pode ser colocada em prática para ajudá-lo (aquecimento da voz e tal), mas são muitas outras questões envolvidas (ruído das crianças, organização do trabalho)”, defendeu Léslie Piccolotto.

O protocolo tem como objetivo orientar profissionais do SUS, da rede privada e de Serviços Especializados de Segurança e Medicina do Trabalho (Sesmt) para identificar, notificar e subsidiar as ações de vigilância dos casos de DVRT e de seus determinantes. Esse distúrbio se caracteriza “como qualquer forma de desvio vocal relacionado à atividade profissional que diminua, comprometa ou impeça a atuação ou comunicação do trabalhador, podendo ou não haver alteração orgânica da laringe”. O desenvolvimento desse distúrbio é multicausal.

Outra experiência relatada foi a realização de Oficinas de Saúde Vocal com 2.329 professores da rede municipal de ensino de São Paulo. Também se elaborou um curso semipresencial, que teve cinco turmas, formou quase 800 professores e estava na sexta edição em 2017. Os módulos à distância, realizados por meio da plataforma Moodle, trouxeram temas como: o que é voz; cuidados com a voz; voz no trabalho do docente – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - Cipa; corpo, postura e voz; respiração; articulação e fala; expressividade; voz e emoção.

Mas como discutir a promoção da saúde, o adoecimento e não olhar para o retorno ao trabalho? Esse papel coube à pesquisadora e professora Amanda Macaia, que abordou o retorno ao trabalho dos professores após adoecimento mental. Ela mostrou que existe um conflito entre a incapacidade e o medo *versus* o desejo de retornar à sala de aula. O retorno de professores que tiveram adoecimento mental traz diferenças que precisam ser consideradas. Para alguns professores entrevistados em sua pesquisa, estar readaptado significava estar afastado do trabalho, porque não estariam em sala de aula.

Amanda Macaia entrevistou 20 professores de 15 escolas, sendo 17 mulheres. Há um sentido de frustração por ser readaptado, pois chegam à escola e não sabem o que vai acontecer. Também existem maneiras distintas de vivenciar e perceber o retorno ao trabalho. Destacam-se os aspectos de organização do trabalho e a pouca autonomia do professor no processo. “O professor readaptado é um sem lugar. Já pensou voltar ao trabalho e não ter lugar para colocar a bolsa?”, contou. Ainda deve se considerar o papel da equipe gestora no espaço microssocial.

Ao final do evento, foi realizada uma mesa de debate com os palestrantes, coordenada pelo então chefe do Serviço de Ações Educativas da Fundacentro, Cleiton Faria Lima. Também houve uma comemoração pelos 20 anos do Programa Nacional de Educação em Segurança do Trabalhador (Proeduc), da Fundacentro.

Fechando este ciclo, o III Seminário Trabalho e Saúde dos Professores: Realidades do cotidiano docente ocorreu em 15 de outubro de 2018 e refletiu sobre a dinâmica do processo de saúde-doença que se manifesta entre esses profissionais. O diferencial dessa edição foi trazer professores, que atuam em escolas públicas, para falar de suas experiências. O supervisor de ensino da Diretoria Regional de Educação Campo Limpo, Wilson Teixeira, abordou os determinantes e as formas de manifestação da violência na escola. Já a coordenadora local do projeto “Justiça Restaurativa em escola”, da Diretoria Regional de Educação Campo Limpo, Sonia Visotto, apresentou as possibilidades de intervenção desse trabalho.

Eles participaram da sessão “O trabalho do professor (questões do cotidiano de trabalho dos professores)”, que também contou com a presença do professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), Eduardo Giroto. Este último falou sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas possíveis repercussões no trabalho dos professores.

À tarde, ocorreu a sessão “A saúde dos professores (questões de saúde relacionadas ao trabalho)”. A professora do Departamento de Fonoaudiologia da PUC-SP, Léslie Picolotto, novamente participou do evento, dessa vez para apresentar o protocolo de Distúrbio de Voz

Relacionado ao Trabalho já finalizado. Nessa edição, Jefferson Peixoto tratou a questão do “(des)prestígio dos professores: mitos, certezas e perspectivas (um problema de saúde moral)?”. Por fim, o III Seminário foi encerrado com maestria com a palestra da psiquiatra e professora aposentada da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), Edith Seligmann-Silva: “Saúde mental e trabalho: o caso dos profissionais do ensino”.

As falas dessa terceira edição mostraram que o diálogo e as ações coletivas são os caminhos a serem trilhados para uma escola que trate alunos e professores como sujeitos da história. O restabelecimento dos laços de solidariedade e de uma organização do trabalho que valorize a autonomia e o reconhecimento dos professores contribuem tanto para a saúde dos docentes quanto para o combate à violência no ambiente escolar.

Trazer experiências práticas do cotidiano de trabalho fortaleceu essa discussão. Sonia Visotto mostrou como o “Projeto Justiça Restaurativa” possibilitou a intervenção e resolveu os conflitos da escola de forma dialógica e reflexiva com a participação dos docentes, funcionários e alunos. “Agimos o tempo todo pensando no diálogo e no respeito, de forma que as posturas sejam mudadas e as ideias transformadas”, contou a coordenadora.

Os conflitos podem ser mediados com perguntas restaurativas ao ofensor e à vítima. Em outras situações, pode ser realizada uma reunião com os alunos para que apresentem ideias com o intuito de resolver determinado caso. Uma dessas reuniões resultou na sugestão de realização de jogos durante o intervalo para não ocorrer tumultos. Para não picharem a escola, foram feitos desenhos nas paredes. Outras ações são o projeto de horta e a manutenção de salas ambientes.

A questão da violência na escola também foi discutida pelo educador Wilson Teixeira, que apresentou dados de sua pesquisa de mestrado “A percepção dos alunos e dos educadores de uma escola da rede pública estadual sobre a violência na escola”. Para os estudantes, a violência se caracteriza como agressões físicas e verbais dentro da escola entre alunos, de alunos com professores e vice-versa, e ocorre por falta de punição. Eles apontam que ocorre discriminação quando um aluno ou grupo são diferentes.

As agressões físicas e verbais também aparecem no discurso dos professores, mas, para eles, a violência vem de fora da escola, é causada pelos alunos e ocorre por ausência da família. Ainda colocam que “a violência é resultado da falta de educação básica que deve vir de casa” e que “a escola deve ensinar conteúdos”.

A ideia de que existe violência na escola em situações com os alunos se repete com a equipe gestora da unidade, que destaca que eles desrespeitam as regras e normas, os professores e a si mesmos. Citam vandalismo e pichações como atos de violência. Também acreditam que a violência na escola é fruto da violência da sociedade e da falta de estrutura de algumas famílias.

“Chegamos à conclusão de que a percepção das pessoas sobre a violência na escola depende do lugar que a pessoa ocupa no espaço escolar, da idade e do compromisso social que a pessoa tem com relação ao processo educativo”, explicou o supervisor de ensino. Teixeira também apresentou as definições do pesquisador francês Bernard Charlot, que vão ao encontro de sua pesquisa. São três tipos de violência:

A violência na escola: “quando ela é o local de violências que têm origem externa a ela, tal como quando um grupo invade a escola para brigar com alguém que está nas dependências da escola”.

A violência à escola: “relacionada às atividades institucionais e que diz respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio, ou da violência contra aqueles que representam a instituição, como os professores”.

A violência da escola (institucional): “a violência em que as vítimas são os próprios alunos, exemplificada no tipo de relacionamento estabelecido entre professores e alunos ou nos métodos de avaliação e de atribuição de notas que refletem preconceitos e estigmas. Uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam”.

Uma pesquisa na rede municipal de São Paulo com profissionais da educação mostra como a percepção sobre a violência vem crescendo. Em 2009, em um universo de 373 pesquisados, 30,3% consideravam seu local de trabalho violento, citando como principais ocorrências agressão verbal e desacato. Em 2018, em pesquisa com 558 educadores, o percentual foi de 73,6%. Além de agressão verbal, as ocorrências abrangeram constrangimento, ameaça de agressão, vandalismo e furto.

“O poder público não se faz presente nas periferias”, afirmou Wilson Teixeira, sobre o cenário de violência. “Mas muitas escolas são resistentes e fazem projetos”, defendeu. A escola também pode contribuir para que a violência ocorra quando não dá voz e vez aos seus alunos, impõe normas de convivência e métodos de avaliação sem conversar com o aluno. “Quando existe autoritarismo, a escola está sendo violenta. Defendemos a participação de toda comunidade escolar”, completou.

A gestão democrática da escola, defendida durante o III Seminário, passa pela valorização de grêmios, das associações de pais e mestres e dos educadores e demais funcionários da escola, com salário digno, condições de trabalho adequadas e investimento no ambiente para superar o sucateamento. Ainda é necessária a realização de concursos públicos para professores e auxiliares, especialmente para as regiões mais afastadas da cidade. Outra necessidade é a criação do cargo de psicólogo escolar para atender alunos, professores e demais funcionários da escola.

Outro diferencial da terceira edição foi discutir os problemas da escola a partir da perspectiva da educação. Para tanto, o professor Eduardo Giroto abordou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas possíveis repercussões sobre o trabalho dos professores. A BNCC tem como base o modelo paulista e defende que, se a base da educação é a mesma, as oportunidades são as mesmas. “Mas separa condições de ensino e direitos de aprendizagem. Não há uma linha sobre condições de ensino. Não dá para separar”, criticou Giroto.

Segundo o professor da USP, a qualidade em educação depende do encontro de três variáveis: acesso, apropriação dos conhecimentos e permanência. Mas há falhas nesse processo. O Brasil tem 11,5 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017 (Pnad). Os dados apontam que o atraso escolar se inicia no ensino fundamental, no qual 1,7 milhão de alunos estavam atrasados e 113 mil estavam fora da escola na faixa etária de 11 a 14 anos de idade. No ensino médio, considerando a faixa ideal dos 15 a 17 anos, havia cerca de 2 milhões de estudantes atrasados e 1,3 milhão fora da escola.

A dimensão espacial também deveria ser considerada, como o direito à cidade e o direito ao território, a formação socioespacial e a desigualdade territorial. O que existe, no entanto, são avaliações padronizadas, que desconsideram esses fatores. Além disso, o docente no Brasil tem condição de trabalho precária, dá aula em duas redes ou mais. A condição material e objetiva do trabalho vai influenciar a metodologia da aula.

Giroto apresentou dados de um estudo que analisa os impactos das políticas do estado de São Paulo sobre os direitos à educação e os direitos dos docentes. São elas: São Paulo faz Escola (2008-2017), Reorganização Escolar (2015) e Programa Ensino Integral - PEI (2012-2017). Há um processo de precarização da condição objetiva de trabalho dos professores no estado, com o aumento do número de alunos, queda da presença de laboratórios de ciência, fechamento de escolas e de salas de aula.

Os estudos mostram que as condições na rede estadual são piores do que eram em 2008. Não há formação incentivada pela política educacional. Em 10 anos, o Estado de São Paulo fechou 318 escolas e 20 mil classes de salas noturnas. Outro problema é a contratação de professores em caráter temporário, que exercem as mesmas funções dos concursados, mas sem os mesmos direitos. São por volta de 47 mil professores nessa situação, enquadrados na chamada “Categoria O”. Há a imposição de períodos obrigatórios de afastamento entre um contrato e outro, inicialmente a chamada “duzentena” – intervalo de 180 dias entre os contratos, que foi reduzido para 40 dias no final de 2017. Na avaliação dele, a Categoria O no estado é a legitimação da precarização do trabalho docente.

O pesquisador ainda apontou que os professores estaduais de São Paulo também não permanecem na rede. Em 2016, 334 pediram demissão por mês. Para Girotto, os 10 anos do modelo paulista foram marcados pela precarização das condições de ensino-aprendizagem; precarização da formação docente, com ampliação do número de professores sem licenciatura em sua área de atuação; carreira docente pouco atraente e que não cria as condições para que os docentes com maior formação permaneçam na rede; política de formação continuada insuficiente ou inexistente; e piora dos resultados das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

“A política educacional é um fracasso do ponto de vista da educação, mas sucesso na economia por diminuir o custo”, resumiu. Ele também mostrou problemas nas escolas integrais do estado de São Paulo: 1 em cada 6 dos alunos da escola integral se evade. “Essas escolas estão em bairros melhores. Só ficam os alunos que não precisam trabalhar”, explicou. Acaba-se produzindo duas redes dentro de uma. “Qual o tamanho da violência da política? Qual o custo social?”, questionou. Mais uma vez a questão da desigualdade territorial deveria ser observada. “Não dá para dissociar a escola do seu território porque existem territórios em que a vida vale menos”, defendeu ao recordar casos de assassinatos de estudantes como Maria Eduarda Alves, de 13 anos, que foi assassinada na quadra da escola durante a aula de educação física em março de 2017, e de Marcos Vinícius da Silva, de 14 anos, que foi morto a caminho da escola em junho de 2018. O primeiro caso ocorreu na Fazenda Botafogo, Zona Norte do Rio de Janeiro, o segundo no conjunto de favelas da Maré. “Como fica a saúde mental dos professores? A morte é produzida de forma indiscriminada. A cor da sua pele define se você vai viver menos ou mais em alguns lugares”, frisou. O Brasil teve 57.842 homicídios em 2016, 59.128 em 2017 e 51.589 em 2018, segundo dados do Monitor da Violência, uma parceria do G1 com o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Olhando para o país como um todo, a rede federal apresenta melhores condições de infraestrutura com os institutos federais, já a infraestrutura de escolas particulares, na média, é pior do que as estaduais. No nível municipal, no caso de São Paulo, a carreira é mais atrativa comparada a estadual.

Para o professor da USP, é necessário um projeto de educação que implemente o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), dispositivo que mensura o financiamento necessário por estudante para a melhora da qualidade da educação no Brasil, a construção de políticas públicas intersetoriais, a criação de um Plano Nacional de Infraestrutura Escolar e da Carreira Nacional de Professores. Também vê a necessidade de ampliar o investimento em educação pública para 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Ao se voltar para a perspectiva educacional e para o dia a dia nas escolas, o III Seminário não deixou a saúde dos professores de lado e deu continuidade às discussões que já vinham sendo realizadas nas outras edições. Ele trouxe a finalização do Protocolo de Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho, que foi publicado em 31 de julho de 2018. Uma discussão iniciada em 1997 e que teve uma trajetória de seminários na PUC-SP, reuniões de consenso em 2001, 2002 e 2004, seminários em parceria com o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (Cerest) de São Paulo em 2004 e 2009, quando houve uma primeira versão do material, que tinha a doença como foco, a participação do INSS e o Manual das Doenças Relacionadas ao Trabalho como referência.

Uma segunda versão foi para consulta pública em 2012 com a inserção no Ministério da Saúde e o foco na atenção integral à saúde do trabalhador. O trabalho foi retomado em 2016 a partir do movimento de algumas instituições: PUC-SP, Unicamp, Cerest de Campinas e Centro de Vigilância Sanitária (CVS) de São Paulo. Em 2017, o documento de 2012 foi revisado em reunião no Ministério da Saúde. O objetivo do protocolo é “orientar os profissionais da rede SUS (Vigilância em Saúde, Atenção Básica, média e alta complexidade), de serviços privados, serviços de saúde das empresas e Serviços Especializados de Segurança e Medicina do Trabalho (Sesmt) a identificar, notificar e subsidiar as ações de vigilância dos casos de DVRTs e de seus determinantes”.

O documento define o DVRT como “qualquer forma de desvio vocal relacionado à atividade profissional que diminua, comprometa ou impeça a atuação ou a comunicação do trabalhador, podendo ou não haver alteração orgânica da laringe”. A notificação deve ocorrer na suspeita para qualquer atividade profissional. Os fatores ambientais (ruído, poeira, fumaça etc.), a organização do trabalho (excesso de trabalho, falta de autonomia, violência, entre outros) e os fatores predisponen-

tes (rinite, distúrbios hormonais etc.) podem desencadear ou agravar o Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho.

“O achado de uma doença não-ocupacional não exclui a existência concomitante de doenças relacionadas ao trabalho – concausalidade”, explicou Léslie Picolotto. “É uma batalha de 21 anos. Está no papel e cabe a nós colocarmos em prática”, completou. Uma ação necessária, já que pesquisa realizada pela professora da PUC-SP e equipe junto à rede municipal mostrou que 60% professores vão desenvolver um problema de voz. O caminho agora é a implementação do protocolo.

A questão da saúde também passa pela valorização dos professores em um cenário marcado pelo desprestígio. O educador Jefferson Peixoto fez um percurso da educação no Brasil, mostrando que o país teve 210 anos de ensino jesuítico – de 1549 a 1759. A inexistência de um sistema nacional de educação no Império foi herdada pela Primeira República. A União cuidava dos ensinos secundário e superior, e os estados se encarregavam do primário. O Peru no século XVI já tinha universidade. O Brasil só vai ter universidade no século XX. A primeira é a Universidade do Rio de Janeiro, de 1920.

Olhando para os dias atuais, o salário explica um pouco do desprestígio dos professores. O prestígio, quando existiu, precisa ser relativizado porque o acesso à educação formal era para poucos. Quem tinha conhecimento era admirado, mas a escola excluía o aluno que não tinha calçado, que questionava. Era uma escola autoritária, que selecionava. A dissidência era punida com a exclusão.

A valorização dos docentes está prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, no artigo 67, do Título VI voltado para os profissionais da Educação. Afirma-se que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação”, por meio de ingresso por concurso público, “aperfeiçoamento profissional continuado”, “piso salarial profissional”, “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” e “condições adequadas de trabalho”.

No entanto, essa valorização não ocorre de fato. As razões são políticas públicas mal dirigidas e malsucedidas voltadas para a universalização do ensino e correção de fluxo e mudanças socioculturais im-

pulsionadas pela revolução tecnológica e pela lógica da sociedade de consumo. Na avaliação de Peixoto, o acesso ao conhecimento se tornou expressivamente dinâmico e os discursos de apelo ao consumo (do mercado) passaram a pautar o novo padrão de comportamento sob a lógica da customização. Essas lógicas contribuem para o desprestígio dos professores.

O desprestígio, a falta de reconhecimento e a precarização do trabalho do professor estão diretamente ligados às questões de saúde mental. A psiquiatra Edith Seligmann-Silva, professora aposentada da Faculdade de Medicina da USP, explicou que as dimensões cognitiva e afetiva não estão separadas e possuem influência entre si. O sofrimento e o desgaste devem ser considerados. Tudo que se faz racionalmente e intelectualmente sem reconhecimento gera sofrimento, mal-estar e pode levar até o adoecimento.

Na avaliação de Seligmann-Silva, a abordagem do estresse está muito voltada ao corpo e à reação do organismo, e usá-lo para todas as situações é reducionismo. Por isso, ela prefere usar desgaste. Já as relações de força e de poder, quando deterioradas, podem levar a perdas de confiança e perdas físicas, que podem ser cronificadas e levar ao adoecimento. Assim podem ser desencadeados transtornos mentais relacionados ao trabalho.

No Brasil, estudos sobre a relação entre saúde mental e trabalho vêm sendo desenvolvidos desde 1980. “O trabalho do professor confere proteção porque tem valor social. Os professores viram grande sentido em educar, dar formação. Quando você faz este trabalho com satisfação é uma proteção ao mal-estar e ao adoecimento. Se houver coletividade, esta força é maior. Agora se o professor está isolado, isso é mais difícil”, explicou Seligmann-Silva.

Mas o trabalho do professor tem impactado em sua saúde mental. “O professor não transmite só o conhecimento, mas também valores. Educar plenamente é isso. Mas tem sido esvaziado. Pensemos no impacto que isso tem sobre a subjetividade. Os professores estão sobrecarregados com toda a burocracia exigida e o trabalho com as novas tecnologias. Quando a liberdade do professor é roubada, ele não pode dar aula como gostaria”, afirmou a psiquiatra. Isso pode ocorrer por questões ligadas à organização do trabalho, como a sala de aula cheia, a proibição

de abordar determinados assuntos, a pressão, com um maior controle sobre a educação e sobre a liberdade de pensar e ensinar.

Para Selligmann-Silva, quanto mais o professor se sente impedido de fazer o seu trabalho, maior é a chance de ele adoecer. Pode ter, por exemplo, hipertensão, porque todo dia sofre pressão e um mal-estar constante. Essa pressão e coerção ocorrem em algumas formas de administração. O pensamento economicista neoliberal já atingiu a escola pública, que sacrifica a qualidade pela produtividade. Há injunções de ordem administrativa com controle cada vez mais rígido e metas que os professores têm que atingir, mas os meios para chegar podem ser insuficientes.

A médica relatou que há elevado número de professores afastados por transtornos mentais, especialmente por depressão. Em sua avaliação, as condições de trabalho, as formas de gestão e o salário precisam mudar. Há uma frustração em que as pessoas vão perdendo a esperança e não conseguem construir alianças com os colegas. Nessa dificuldade, a depressão acontece.

“No serviço público, atendi muitas professoras que chegavam a chorar, pedindo licença, porque não aguentavam mais, tinham vontade de bater nos alunos. Isso é burnout, esgotamento profissional. A pessoa vai se esgotando. A pessoa chora porque tem um sentimento horrível de culpa, de vergonha. Ela se sente esgotada, dorme mal, tudo irrita, ela se volta para quem é o alvo do trabalho dela”, recordou a psiquiatra. Em sua avaliação, essas pessoas precisariam de apoio psicológico, o que não existe, e de um supervisor que tivesse voz ativa para mudar a realidade, a situação de trabalho, as exigências de desempenho.

Além disso, a violência determina alterações psíquicas, como o transtorno do estresse pós-traumático. “Pode ser um professor ou um funcionário que sofreu uma agressão de aluno, passa a viver estado de apreensão de que isso vai se repetir, ele pode reviver os episódios, ter pesadelos. Alguns motoristas, que atendi, chegavam a ter efeitos psicóticos, ouvir vozes. Professores podem sentir isso”, apontou a médica.

Outra questão latente é o assédio moral, que pode levar a transtornos mentais e doenças psicossomáticas. Pode ser, por exemplo, um *ranking* com os melhores e piores professores, que se sentirão fracassados, envergonhados, injustiçados. Ou um professor que volta de um

afastamento e há a recomendação de não ir para sala de aula. “O professor é colocado na secretaria ou fica sem fazer nada. Eles poderiam trabalhar com pequenos grupos, ajudar nos planejamentos, algo que os tornassem respeitados”, sugeriu no III Seminário.

O professor que passa por essas situações precisa deixar de se sentir culpado e entender o contexto social e micropolítico, que leva a essas situações. As competições instituídas quebram a solidariedade e o enfrentamento coletivo. A culpa do fracasso escolar não é do professor. É preciso que os laços de solidariedade sejam restabelecidos, o coletivo fortalecido, os professores reconhecidos em uma organização do trabalho que valorize a autonomia e fomente o diálogo e a democracia. A preocupação com uma educação que forme cidadãos capazes de ler o mundo também esteve presente nas discussões. Este livro procura ser mais um passo nesta caminhada.

Organizadores

Abril de 2019

PARTE I

Do panorama das condições de trabalho ao desafio da intervenção



CAPÍTULO I

Trabalho e Saúde dos Professores: uma ambiguidade a resolver – ou o desafio da intervenção

Jefferson Peixoto da Silva

Frida Marina Fischer

Introdução

Falar sobre a relação entre o trabalho e a saúde dos professores não é tarefa fácil. Além de remeter a um universo marcado por condições de trabalho cada vez mais precárias e de colocar em perspectiva uma ampla diversidade de níveis, modalidades, sistemas de ensino e tipos de vínculos distintos, a discussão desse tema remete a questões mais profundas que envolvem, por exemplo, o papel do Estado diante das suas próprias relações de trabalho, já que ele próprio se constitui em um dos maiores contratantes do trabalho docente. Ao mesmo tempo, tal discussão se projeta também sobre a dimensão dos valores socioculturais em voga, refletidos diretamente no papel socialmente atribuído aos professores e, nesses termos, no quanto essa sociedade tem valorizado (ou não) o referido trabalho.

Ao abordarmos tal assunto, portanto, o grande número de variáveis que se impõe permite-nos considerar, inclusive, que falar sobre professores é tratar de um termo quase polissêmico. É assim, por exemplo, que dentre tantos outros delineamentos possíveis, cada proposta de análise do assunto requer que nos questionemos se estamos a falar de professores do ensino público ou do privado; do contexto urbano ou do rural; de áreas centrais ou periféricas; da educação básica (que vai da educação infantil ao ensino médio) ou do ensino superior; do ensino regular ou do técnico; da educação formal ou da não formal; de disciplinas ou de oficinas; de cursos tradicionais ou de extensão; ou ainda do cargo ou da função docente. Enfim, muitos são os pontos

que precisamos considerar quando o assunto é o trabalho e a saúde desses profissionais.

Nesses termos, quanto mais o objetivo é se voltar para os professores do ensino público, mais delicada a situação tende a ficar, não apenas porque estamos tratando de um contingente de profissionais numericamente expressivo, mas principalmente porque o Estado brasileiro parece possuir limitações bastante significativas quando se trata de atuar sobre as relações de trabalho que incidem sobre si mesmo.

Não há como ignorar, portanto, que estamos diante de um contexto altamente complexo. Em função disso, qualquer tentativa de análise ou intervenção que vise a melhoria das condições de trabalho dos professores requer as devidas ponderações. Dito isso, cabe pontuar que o foco da presente comunicação contemplará predominantemente os professores do ensino público que atuam na educação básica; em específico, aqueles que lecionam no ensino fundamental e médio.

Ainda assim, tentaremos manter nosso olhar aberto a toda diversidade que constitui os múltiplos contextos dentro dos quais o trabalho dos professores se desenvolve. Para tanto, buscaremos considerar os pontos de encontro que existem entre os distintos contextos em questão, nos concentrando o máximo possível naquilo que há de comum entre os docentes, especialmente no tocante às condições de trabalho e aos elementos de nocividade presentes em tal contexto.

Reconhecida e apresentada a complexidade do contexto, cabe considerar que devemos tratar tal assunto com os pés no chão. Isso significa dizer que nosso anseio para que o preocupante quadro de adoecimento entre os professores seja enfrentado e revertido não pode ser maior do que nossa capacidade de enxergar os limites que as peculiaridades do assunto podem impor às tentativas (e anseios) de intervenção. Sendo assim, entendemos que o fundamental no momento é colocar a discussão em foco, dar a ela movimento e assumir as possibilidades de intervenção que visam a melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores como um horizonte a se perseguir.

Nesse sentido, como parte de um seminário dedicado a discutir “os panoramas das condições de trabalho dos professores e as possibilidades de intervenção”, a proposta desta comunicação foi apontar para

a intervenção como um caminho necessário. Isso porque entendemos que a condição ambígua vivenciada atualmente pelos professores precisa ser resolvida, ou seja, é uma situação que carece de intervenção.

Dito isso, cabe apresentar o último ponto das nossas considerações iniciais. Trata-se de lembrar que perante o problema ora colocado (o da necessidade de intervenção sobre uma realidade complexa), não podemos ser ingênuos nem fatalistas. Nem ingênuos a ponto de supor que vamos encontrar uma fórmula mágica para resolver todos os problemas envolvidos, nem apáticos ou fatalistas de acreditarmos que não há nada que possa ser feito.

O papel do Professor na sociedade: mudanças de rumo na visão sobre o Professor

Qual é o papel do professor? O que pensa a sociedade a seu respeito? Entre as diversas formas possíveis de se buscar respostas para essas questões, a análise daquilo que os instrumentos oficiais estabelecem (ou prescrevem) para o ofício docente se apresenta como um produtivo recurso para o debate. Nesse sentido, uma referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) parece se tornar indispensável, uma vez que, estando prevista pela Constituição Federal de 1988, é ela que estabelece os princípios, os fins e os parâmetros gerais de funcionamento da educação nacional. Em seu Artigo 2º, por exemplo, ela define que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme se pode observar, a definição de educação apresentada no referido documento atribui a responsabilidade pela educação ao Estado e à família. Ao fazê-lo, acaba por abranger duas dimensões distintas da educação, uma que é formal e outra que é informal. Nesse sentido, a parcela de responsabilidade pela educação que cabe legalmente

ao Estado remete especificamente à educação formal. Por outro lado, a educação informal fica sob a jurisdição da família, a qual pode também recorrer a um terceiro eixo que é o da educação não formal (GOHN, 2006), e isso de acordo com o contexto que envolve as escolhas e necessidades de cada indivíduo, grupo e/ou família.

Embora o compromisso das famílias com a educação de seus filhos e dependentes também se estenda, em partes, sobre os domínios da educação formal (como por exemplo, o dever de matricular e acompanhar o desempenho dos filhos na educação escolar formal), o texto legal deixa claro que o espaço para que as famílias trabalhem seus valores, crenças e costumes (típico das esferas informal e não formal da educação) fica preservado, desde que não contrarie os “princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana”.

Na qualidade de profissionais responsáveis pela execução direta do tipo de educação que o Estado fica legalmente obrigado a garantir, os professores também recebem a prescrição das suas funções pela mesma referida legislação (LDB 9.394/1996), uma vez que, ao se tornar o principal guardião da educação formal, o Estado passa a ter que regulamentá-la, direcioná-la e supri-la dos meios necessários, o que implica tanto em prover e/ou designar os profissionais específicos, como também em definir os parâmetros da sua atuação. Nesses termos, o artigo 13 da referida lei estabelece as incumbências docentes da seguinte forma:

Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos

dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Muito mais do que ministrar aulas, portanto, o trabalho dos professores é definido como sendo o trabalho de participar de todo o processo educativo (formal) dos alunos, algo que não se restringe a lecionar. Nesses termos, a citada LDB 9.394/1996 parece trazer consigo uma visão sobre o significado do papel do professor que é muito próxima da imagem idealizada que se estabeleceu no imaginário popular a respeito desses profissionais.

Referimo-nos aqui à sua representação social enquanto um profissional de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos e da própria sociedade, o que passa evidentemente pela preocupação com o desenvolvimento cognitivo do aluno (o que não se limita a ensinar sobre o conteúdo das diversas matérias escolares), mas também pela preocupação em se preparar os alunos para a vida em sociedade. Nesse sentido, talvez possamos entender melhor o disposto no referido artigo 2º, da LDB 9.394/1996, quando estabelece que “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”. Por mais ambígua e indefinida que tal formulação pareça, não há como negar que ela traz uma designação bastante ampla, a qual coloca os profissionais responsáveis pela educação muito mais como educadores (em seu sentido mais amplo) do que como responsáveis por ensinar conteúdos disciplinares estritos.

Desse modo, nos parece mais apropriado focar um pouco nessa visão clássica que se construiu acerca da figura do professor. Segundo ela, o professor seria um importante agente de mudanças e influência positiva na vida dos alunos, dedicando-se, assim, ao desenvolvimento deles em todos os sentidos, tanto pessoal como social, cultural, profissional e até moral. A esse respeito, podemos citar como exemplo as manifestações culturais que fizeram – e de certa forma ainda fazem – ecoar tal forma de representação. Dentre elas, uma das mais marcantes talvez seja o cinema.

Nele, a expressividade alcançada por filmes que se tornaram clássicos como “Sociedade dos Poetas mortos”, “Ao mestre com carinho” e, mais recentemente, “Escritores da Liberdade”, nos permite perceber o quanto o imaginário social traz consigo essa imagem do professor como ator social marcante na vida dos alunos, figura cujo ofício e área de atuação ultrapassam os limites da sala de aula e adentram ao campo da vida pessoal dos seus alunos, ou pelo menos da preocupação com tal dimensão. Esse é o modelo de “professor ideal” que o cinema consagrou.

Além de serem os personagens centrais das obras cinematográficas supramencionadas, os professores representados nesses filmes foram apresentados como figuras quase que heroicas, ao menos em termos da dedicação cedida aos alunos e do impacto positivo que produziram sobre a vida pessoal deles. Mesmo em filmes mais recentes e marcados por propostas fundamentalmente cômicas como “Professora sem classe”, por exemplo, o personagem central do filme (a professora representada pela atriz Cameron Dias) despontou como alguém especial que ajudou os alunos a promoverem mudanças marcantes e positivas nas suas vidas.

De certo modo, parece que essa visão clássica a respeito do professor que o cinema projetou continua viva na sociedade, até mesmo porque se trata de um reflexo do modo como o papel do professor passou a ser concebido nela. Mesmo que na vida real essa visão não se manifeste com a força quase mítica representada nas telas, é certo que ao menos em sua essência ela continua a existir, pois a figura do professor parece continuar sendo reconhecida como de fundamental importância para a sociedade e seu desenvolvimento, ao menos no tocante àquilo que é proclamado formalmente.

Ainda assim, a questão que nos chama a atenção, no entanto, é o modo ambíguo como essa percepção acerca do papel do professor tem se manifestado, sobretudo quando comparada ao tratamento que esses profissionais vêm recebendo, na prática, tanto por parte dos órgãos que contratam o seu trabalho (dentre os quais, o próprio Estado), como da própria sociedade. Isso porque tal tratamento parece não ser condizente com o reconhecimento que o discurso social proclama. É como se ao mesmo tempo em que a sociedade reconhecesse, com palavras, a relevância do professor, ela estivesse a desqualificá-lo e maltratá-lo com suas ações e práticas cotidianas.

Diante disso, cabe perguntar: o que estaria por trás dessas manifestações ambíguas? Isso indicaria que estamos diante de uma simples crítica ao desempenho dos docentes ou será que estaríamos diante de uma mudança de rumos na sociedade e, quem sabe, de uma crise de representatividade? Seria uma insatisfação com a performance dos professores em exercício ou o indício de uma tendência à desvalorização do seu papel social? Mais do que isso, até que ponto esse tratamento ambíguo estaria contribuindo para os crescentes casos de adoecimento de professores que temos acompanhado?

A se julgar pelo modo como os alunos, as famílias e a própria sociedade vêm tratando os professores, parece que a tese da mudança de rumos vai se constituindo como a mais plausível. Nesse sentido, podemos dizer que não são poucos os casos de violência que os professores têm enfrentado cotidianamente no exercício do seu trabalho, inclusive em termos de violência explícita (agressões físicas) de alunos contra professores e até de pais de alunos contra professores, como uma chaga que parece estar se alastrando. De certa forma, há que se admitir que os próprios casos de indisciplina fartamente noticiados pela mídia acabam se constituindo em formas de violência contra o trabalho dos professores, uma vez que a indisciplina cotidianamente vivenciada os impede de desempenhar a sua função, gerando frustrações.

E o que dizer da sensação de omissão por parte daqueles que deveriam promover condições de trabalho e formas de organização mais dignas aos professores? Não seria tal omissão também uma forma de violência? Aos poucos, todo esse cenário de violência e precarização vai se projetando sobre outras dimensões específicas, dentre as quais merecem destaque a educativa, a relacional e a vital.

Do ponto de vista educativo, podemos perceber nitidamente que quanto mais difícil vão se tornando os meios para realização do trabalho dos professores, menos os alunos têm aprendido, isto é, a precariedade das condições de trabalho dos professores se manifesta diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É isso, por exemplo, que as avaliações educacionais de larga escala – tanto nacionais como internacionais – têm demonstrado.

A despeito das críticas que possam recair sobre tais avaliações (FREITAS *et al*, 2009), não há como negar que a posição atualmente ocupada pelo Brasil em avaliações como o Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes (Pisa), bem como os altos índices de analfabetismo funcional identificados entre os estudantes brasileiros (largamente divulgados pela mídia), colocam o nosso país em situação vexatória, o que nos leva a destacar que o baixo desempenho dos nossos alunos está fortemente associado à precariedade das condições de trabalho dos nossos professores, sendo um reflexo da falta de investimentos sérios e programáticos do nosso país em educação.

Como se sabe, o fato de alguém ensinar não significa que o outro está aprendendo, e é isso que parece estar acontecendo no cotidiano das nossas escolas. Embora os professores estejam tentando ensinar, os alunos parecem estar aprendendo cada vez menos e, mais do que isso, parecem estar cada vez menos dispostos a aprender o que os professores têm a ensinar, o que gera não apenas conflitos, mas acentua a decepção e o desânimo entre os professores. A constatação de tal cenário requer muita sensibilidade ao fato de que significativas mudanças sociais e culturais estão em curso. Diante delas, é preciso que um profundo processo de reflexão, análise e investimentos sejam feitos no sentido de se detectar qual será o papel do professor neste novo século e quais são os meios que devem ser mobilizados para que seu papel social seja compatibilizado com as demandas desses novos tempos, marcados pela velocidade das informações, conectividade e fascinação pela tecnologia.

No tocante à questão relacional em meio a qual se desenrolam os casos de violência abordados anteriormente, as notícias são cada vez mais abundantes, tanto por parte da grande mídia (impressa e televisiva), como das mídias sociais, as quais, aliás, têm permitido acompanhar mais de perto tal realidade, uma vez que o filtro editorial da imprensa tradicional não se aplica a ela, permitindo tanto a divulgação do ocorrido em tempo real como o protagonismo do próprio envolvido, que, tendo sofrido ou presenciado a agressão, muitas vezes a registra e divulga nas redes sociais.

Quanto mais nos aproximamos de tal realidade, mais podemos perceber o quanto as relações entre professores e alunos têm se deteriorado, fazendo com que o clássico encontro que um dia já foi marcado por certa admiração e prestígio tenha dado lugar a um verdadeiro campo de conflitos.

Fruto de políticas públicas educacionais aparentemente bem intencionadas, mas muito malsucedidas (PAPARELLI, 2009), pode-se

dizer que os problemas educacionais que se avolumaram nas escolas brasileiras nas últimas duas décadas giram quase que predominantemente em torno das dificuldades no relacionamento entre professores e alunos, sobretudo devido ao desajuste entre o modelo de escola que tais políticas sustentam e o novo público escolar (alunos) que passou a ter acesso ao sistema educacional nos últimos tempos, impondo à escola e aos professores novas demandas e novas competências conforme discutido por (SILVA, 1993), o que inclui novos problemas e novas formas de ter que lidar com eles.

Cabe ressaltar que a escola não estava preparada para seu novo público nem recebeu os devidos aportes para tal. Assim, os conflitos passaram a extrapolar a dimensão dos alunos e a alcançar também os familiares (pais ou outros responsáveis), os quais se voltam contra a escola, fazendo cobranças que os professores não têm condições de atender, o que também gera conflitos e frustrações. Nesse contexto, a escola é hoje uma espécie de “aquário” que vai sendo observada o tempo todo pelo entorno social. Desse modo, o choque provocado pela convivência prolongada entre expectativas e valores tão distintos fez agigantar os problemas da educação pública, os quais deixaram de ser meramente calcados na dificuldade de aprendizagem para darem lugar a uma verdadeira crise de relacionamento. Assim, a escola que antes reprovava e fazia desistir massivamente aqueles que não aprendiam, passou a ter que rever seus critérios e a manter em suas fileiras tal público que demonstrava baixo desempenho, uma vez que as leis de obrigatoriedade de frequência, permanência e progressão escolar foram ampliando de cima para baixo sua pressão.

Do mesmo modo, o público que antes ficava excluído da escola por não ter condições de frequentá-la (condições materiais, inclusive) passou não só a ingressar, mas a ser mantido nela, tendo como pano de fundo para isso as políticas de universalização do acesso e permanência à educação básica (PAPARELLI, 2009; SILVA, 1993).

Tendo então que lidar com dificuldades de aprendizagem de diversos tipos, por um lado, e com problemas cada vez mais graves de relacionamento com os alunos, por outro, o trabalho do professor, que já era marcado por mazelas como baixos salários, longas jornadas e salas superlotadas, passou a se tornar cada vez mais conflituoso, gerando o aprofundamento da tensão e do desgaste (PAPARELLI, 2009). Como resultado, os casos de adoecimento e afastamentos por questões de saúde

têm aumentado de modo assombroso, demonstrando, assim, que o trabalho do professor se tornou algo consideravelmente nocivo. Ao menos é isso o que as pesquisas sobre o assunto têm demonstrado, conforme conjunto de pesquisas que listaremos mais adiante.

Ao evidenciar essa terceira dimensão do problema que é a dimensão vital da repercussão negativa do trabalho sobre a saúde, a condição de ambiguidade que recai sobre o trabalho docente volta a se manifestar. É o que podemos ver, por exemplo, se acompanharmos as declarações de entidades vinculadas ao mundo do trabalho como a Organização Internacional do trabalho (OIT). Em documento publicado por essa entidade em 1984, a docência foi reconhecida como “profissão de suma importância para a sociedade e seu desenvolvimento” (OIT; UNESCO, 1984).

Mais recentemente, contudo, as declarações do referido órgão têm apontado para um cenário bastante preocupante. Foi assim, por exemplo, que um estudo patrocinado pelo mesmo organismo (OIT) apontou para uma “escassez mundial de professores” (SINISCALCO, 2002). No mesmo sentido, em 2012 o seu então diretor geral, Guy Ryder², falou em “deterioração da posição dos mestres” e definiu a profissão docente como uma “profissão sitiada”. Como se pode observar, tais órgãos continuam reconhecendo a profissão como de suma importância para a sociedade e seu desenvolvimento, embora, a despeito disso, reconheçam que o cenário não é positivo para quem exerce a profissão.

Ao mesmo tempo, pesquisas recentes revelam que professores estão sendo crescentemente levados ao adoecimento físico e mental, repercutindo em “desistência na escola e da escola” (PAPARELLI, 2009, p. 104). Diante disso, como equacionar a questão? Como entender que profissionais reconhecidos como sendo de fundamental importância para a sociedade estão, por outro lado, sendo cada vez mais submetidos à violência e ao comprometimento da sua saúde? Como interpretar o fato de que as condições de trabalho vivenciadas por tais profissionais não têm sido condizentes com as declarações que os apresentam como profissionais de extrema importância? Em outras palavras, como resolver tal ambiguidade?

² Disponível em: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_190610/lang-en/index.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

Do nosso ponto de vista, o enfrentamento de tal problema é de fundamental importância, sobretudo porque as condições de trabalho que levam os professores ao adoecimento repercutem diretamente na qualidade do ensino, prejudicando não apenas os professores que têm adoecido, mas também os alunos que não têm aprendido adequadamente, assim como o próprio país que fica mais pobre em termos de cidadania e potencial de desenvolvimento.

Nesses termos, cabe questionar o seguinte: como os professores poderão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino estando doentes ou adoecendo? Como eles poderão melhorar seu desempenho se as condições de trabalho de que dispõem só pioram? Como os alunos poderão aprender adequadamente se os seus professores não estão bem? Isso, sem dúvida, nos mostra que o fenômeno em curso – adoecimento dos professores – precisa ser enfrentado. Para tanto, há que se considerar as formas e perspectivas distintas por meio das quais tal fenômeno pode ser (e vem sendo) compreendido.

O fenômeno e suas diversas interpretações

Conforme apresentado, há basicamente duas formas de se olhar para o problema em questão, uma que diz respeito à perspectiva educacional (ou dos problemas educacionais) e outra que remete à dimensão da saúde pública e, dentro dela, ao enfoque da saúde do trabalhador. Em ambas as perspectivas, o lugar do qual cada um dos muitos agentes envolvidos olha para o problema provoca, obviamente, percepções distintas, tanto do fenômeno como das suas possíveis soluções.

É assim, por exemplo, que do ponto de vista educacional os gestores dos sistemas de ensino (estadual, municipal, público, privado etc.) têm se inclinado a afirmar que os problemas envolvendo professores e alunos decorreriam de deficiências na formação dos professores e até mesmo da falta de comprometimento destes, assumindo, assim, uma postura tipicamente culpabilizante, em termos quase morais. É isso pelo menos que temos ouvido de muitos agentes encarregados da gestão de tais sistemas e, em muitos casos, até mesmo dos nossos próprios governantes. Ao serem questionados sobre como enfrentarão os problemas educacionais, a resposta padrão mais comum tem sido a de dizer que estão fazendo (ou vão fazer) investimentos na formação dos professores.

Por trás dessa afirmação aparentemente séria e comprometida com a solução dos problemas, se esconde um perigoso artifício de culpabilização do trabalhador. Ao afirmar, em resposta, que é preciso ofertar cursos ao professor, o que se está tentando difundir indiretamente (ou sutilmente) para a opinião pública é a ideia de que a culpa pelo fracasso escolar do aluno estaria na má formação (e conseqüentemente, na má atuação) do professor. Desse modo, ainda que por meio de um artifício sutil, a antiga estratégia de culpabilizar o outro para se desresponsabilizar e tirar de si o foco, se materializa, constituindo-se em um recurso perverso, mesmo que não seja (ou quando não seja) essa a intenção. Por trás de cada discurso equivocado, a ignorância real do fato nem sempre é a matéria central do conteúdo.

Além dos gestores dos sistemas de ensino, há que se considerar também a difícil perspectiva dos gestores das unidades locais de ensino, isto é, dos diretores das escolas. Formados nas mesmas bases (acadêmicas e laborais) dos professores que eles passam a liderar, os diretores de escola quase sempre ficam rendidos entre os problemas que os alunos e familiares lhes trazem para resolver, por um lado, e os dilemas que as condições de trabalho e as dinâmicas de ação/atuação dos professores lhes impõem, por outro.

Sendo progressivamente cercados pela proliferação da violência e da indisciplina nas escolas, os diretores precisam se desdobrar entre atender os alunos, cada vez mais irredutíveis à lógica de funcionamento da escola, por um lado, e os professores, cada vez mais cansados dos embates com os alunos, por outro. Sem contar com a necessidade quase enlouquecedora de ter que dar conta de toda uma burocracia administrativa que lhe é alheia, porém superior, como atender a visitas, e-mails, diretivas e deliberações que lhes chegam incessantemente da diretoria de ensino, secretaria de educação etc.

Na prática do cotidiano da escola, o adoecimento e as faltas constantes dos professores (que se ausentam para tratar ou evitar o adoecimento) insistem em fugir ao seu controle e, enquanto isso, massas nem um pouco silenciosas de alunos correm pelos corredores, aos berros ou tropeços, levando o diretor a ter que encontrar, entre os poucos recursos que lhe sobram, alguma forma de garantir que esses alunos sejam atendidos, até mesmo como forma de fazer com que o ruído produzido por eles seja menos perceptível e, assim, menos prejudicial, o que também se

aplica às tantas outras formas de perturbação da harmonia com as quais o diretor tem que lidar cotidianamente. No conjunto das muitas formas de perturbação que se manifestam na escola, o ruído surge como um reflexo dessa soma de intempéries, mas como um reflexo gritante. Como tal, representa uma soma de problemas que ecoam em aberto de modo nem um pouco silencioso. Embora esta não seja a prioridade, fazê-lo acaba se tornando um imperativo.

Diante de tais condições, não é difícil entender por que grande parte dos diretores também pode acabar se rendendo à lógica da culpabilização e, assim, atribuam os problemas enfrentados à falta de comprometimento ou a deficiências na formação dos seus colegas professores, ainda que, dado o conhecimento de causa que possuem, também consigam visualizar as questões infraestruturais e sociais (dificuldades socioeconômicas dos alunos, por exemplo) envolvidas, impondo-lhes um dilema.

Do ponto de vista social, os pais, as famílias e a sociedade que dependem da escola, ficam perplexos ante o desejo de terem a escola dos seus sonhos e a realidade de serem chamados constantemente para responderem por problemas de comportamento, violência ou aproveitamento escolar. Para eles, a escola ideal seria aquela na qual seus filhos ou tutelados possam ser enviados de modo seguro e confortável, sem que haja necessidade de se envolverem ou se deslocarem para auxiliar na resolução de conflitos. Nas suas aspirações, os profissionais da escola parecem figurar como especialistas em crianças e adolescentes que, por ofício e formação, devem ser exímios na arte de conviver com os alunos e promover, independentemente de qualquer ajuda externa, sua socialização.

Desse modo, ao serem convocados à escola, sua primeira atitude costuma ser reagir, apontando as constantes faltas e descompassos dos professores. Diante desse confronto com o real, não é difícil compreender por que os pais e a sociedade têm comprado com a maior facilidade o discurso dominante – ideológico e equivocado – de que os problemas escolares decorreriam da má formação dos professores, conforme explicitado anteriormente.

Naquilo em que os pais e a sociedade veem descompasso (ou desvio de conduta), os professores enxergam descompensação, ou seja, reação emocional indesejada provocada pelas inúmeras dificuldades que

eles vêm enfrentando na busca pela realização do seu trabalho. Sendo assim, no contexto da perspectiva educacional, o ponto de vista dos professores talvez seja o mais dramático, uma vez que o desalento de ficar como ponta de lança de um sistema precário e, assim, se tornar o seu elo mais frágil, não tem sido nada fácil, principalmente considerando o fato de que as reais causas do problema lhes parecem demasiadamente claras. Nesses termos, quanto mais se compreende as reais causas dos problemas em questão, mais se percebe o quanto não se tem controle sobre suas soluções e está distante de resolvê-los.

A partir do ponto de vista dos professores, suas entidades de classe cobram investimentos sérios na educação e acusam veementemente a existência de pontas soltas nesse sistema, as quais passam pela falta de infraestrutura, por salários desestimuladores, falta de acompanhamento e orientação familiar dos alunos, assim como pela reverberação de questões socioeconômicas (dos alunos) sobre a escola e até mesmo por casos de gestão autoritária.

De modo geral, contudo, pode-se dizer que no âmbito da perspectiva educacional, a preocupação central parece acabar residindo muito mais na repercussão de tais problemas sobre o processo ensino-aprendizagem do que na própria questão dos efeitos desses problemas sobre a saúde dos professores. Sendo assim, quando o professor se ausenta para tratar da sua saúde, sua falta ao trabalho parece receber mais destaque do que a razão pela qual ele faltou, uma vez que sua ausência é vista como transtorno ao ensino e ao funcionamento da escola.

Partindo então para a segunda perspectiva supramencionada, a do ponto de vista da saúde pública e, mais precisamente, da saúde do trabalhador, sua preocupação se volta predominantemente para a dimensão do processo saúde-doença, considerando-se aí tanto a natureza dos agravos à saúde vivenciados pelos professores no seu cotidiano de trabalho, como também a dinâmica por meio da qual eles se manifestam. A preocupação central, neste caso, é identificar os determinantes do adoecimento para então combatê-los, permitindo-nos até propor um paralelo entre as duas perspectivas apresentadas (educação e saúde do trabalhador).

Enquanto a primeira busca por seu objeto na estrutura educacional e, por assim dizer, visa encontrar soluções pedagógicas para os problemas identificados, a segunda, por sua vez, focaliza sua atenção

nos determinantes do processo saúde-doença (ocupacional) e pensa nas soluções em termos de saúde coletiva (relacionada ao trabalho). Cabe destacar, contudo, que ambas dispõem de referencial crítico e reconhecem o papel crucial das políticas públicas para seus contextos de estudo, tendo nisso um de seus pontos em comum. Mais do que isso, ao contrário do que possa parecer, não constituem dimensões separadas e conflitantes, mas sim duas dimensões do mesmo problema cujos caminhos (e destinos) se encontram profundamente conectados.

Não há, por exemplo, como melhorar o desempenho dos professores em termos pedagógicos se eles não estiverem bem de saúde, assim como não há condições adequadas para a promoção da sua saúde se eles não estiverem conseguindo realizar seu trabalho. Dito de outro modo, os problemas que se observam atualmente no cotidiano das escolas levam invariavelmente a problemas na relação ensino-aprendizagem (e vice-versa), mas levam também ao adoecimento. Em se tratando de saúde no trabalho, a exequibilidade (ou não) do trabalho se relaciona intimamente com a condição de saúde do trabalhador.

Nesses termos, cabe ressaltar que uma profusa bibliografia sobre o assunto tem se constituído e apontado para um cenário marcado pela alta incidência de adoecimento entre os professores em diversos contextos do cenário nacional (CEPES, APEOESP, 2013; CODO, 1999; GASPARINI, ASSUNÇÃO; BARRETO, 2005; NEVES, BRITO; ATHAYDE, 2010; PAPARELLI, 2009; SILVA-MACAIA; FISCHER, 2015; VEDOVATO; MONTEIRO, 2008).

Entre tais obras, cabe destacar o trabalho realizado por esta Fundação (Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho – Fundacentro) que entre os anos de 2005 e 2009 conduziu um projeto intitulado “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. Tal projeto resultou em um estado da arte da produção científica (sobretudo teses e dissertações) realizado sobre o assunto entre 1997 e 2006 (LEITE; SOUZA, 2007), além de um conjunto de livros sobre as condições de trabalho e saúde de professores de seis estados brasileiros, conforme demonstrado por meio do seu relatório (FERREIRA, 2010).

Em suma, toda essa bibliografia reconhece o trabalho do professor como fonte potencial de adoecimento e destaca, entre os principais tipos de adoecimento que têm acometido os professores, um perfil de

adoecimento que chama a atenção para a alta prevalência de transtornos mentais e comportamentais, seguidos por transtornos da fala e da voz, problemas cardíacos e transtornos osteomusculares. Mas não são apenas os trabalhos acadêmicos (ou as publicações de cunho sindical, como também podemos destacar) que têm demonstrado o quão preocupante é a situação. Assim como eles, os meios de comunicação mais diversos também têm reportado de modo cada vez mais frequente o agravamento dos casos de adoecimentos entre os professores.

Foi o caso, por exemplo, da reportagem do jornal *Folha de São Paulo* de 08 de novembro de 2014, que apontou o preocupante aumento de 301% (entre 2012 e 2014) nos casos de professores que recorreram à justiça em busca de licença médica. De igual maneira, em reportagem de 24 de março de 2016, o jornal *O Estado de São Paulo* apresentou dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação segundo os quais o estado de São Paulo teria concedido 136 mil afastamentos médicos a professores em 2015, sendo 27% deles por transtornos mentais e comportamentais.

Conforme se pode observar, o contexto de trabalho dos professores vem sendo reconhecido pelos mais diversos agentes e meios como domínio significativamente nocivo, tornando extremamente necessário que medidas de melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores sejam adotadas.

Caminhos para a intervenção

Falar sobre caminhos para a intervenção nos coloca diante de um dilema que é o de perceber o quanto, a despeito da urgente necessidade de se implementar melhorias nas condições de trabalho e saúde dos professores, tal necessidade se constitui em desafio. Se, por um lado, a intervenção se impõe como um desafio à melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores, trataremos então de propor, por outro lado, alguns desafios para a intervenção.

Do ponto de vista mais direto e urgente, é preciso ressaltar que mudanças estruturais nas políticas públicas se fazem necessárias, sobretudo no sentido de se fortalecer a figura do professor, dando-lhe respaldo e condições adequadas de trabalho. Em outras palavras, é preciso

que medidas de valorização do professor sejam efetivamente assumidas, o que configuraria uma mudança no rumo de tais políticas, as quais infelizmente vêm caminhando na contramão disso.

Tendo em vista, contudo, que o caminho das políticas públicas não é facilmente tateável, cabe destacar que há um conjunto de ações mais diretamente acessível aos profissionais de segurança e saúde no trabalho (SST), profissionais de saúde, professores, escolas e demais profissionais envolvidos com as temáticas em questão. Caso sejam buscadas como princípios, tais ações trazem consigo o potencial de propiciar condições para o debate, para a sensibilização e, finalmente, para as transformações necessárias, uma vez que, pulverizadas nos meios sociais, podem cumprir a função desejável de influenciar mudanças sociais e políticas públicas.

Em primeiro lugar, é preciso promover a ampliação do olhar no sentido de superar mitos e posições ideológicas em voga, deixando de culpabilizar o trabalhador pelas consequências de formas de organização do trabalho que lhes vêm sendo nocivas (VILELA, IGUTI; ALMEIDA, 2004). No contexto do trabalho dos professores, é preciso ultrapassar a barreira da visão comum e enviesada que busca atribuir a culpa aos professores pelos fracassos de um sistema que não lhes fornece as devidas condições e que, além disso, lhes impõe o estigma de fracos ou malformados.

De modo complementar, é preciso que se passe a construir sistematicamente uma verdadeira cultura de prevenção, o que pode ser conseguido, em partes, por meio da inclusão de noções de SST nos currículos escolares (em seus diversos níveis), conforme preconizam a Política Nacional de SST, o Plano Nacional de SST e, mais recentemente, a Lei Federal 12.645/2012, que instituiu o Dia Nacional de Segurança e Saúde nas Escolas.

Quando a preocupação com a prevenção e com a saúde do trabalhador se tornar um princípio cultural (um valor, portanto), poderemos então dizer que atingimos um patamar superior em termos de humanização das relações e, conseqüentemente, poderemos acreditar que saúde e segurança no trabalho, enfim, não precisarão mais depender tão profundamente de decretos, já que fluirão espontaneamente enquanto princípios da ação prática, e isso tanto por parte do cidadão comum

como também do agente público, uma vez que os valores culturais se definem justamente por sua presença real como fundamento das práticas cotidianas, sejam elas informais ou formais.

Na tentativa de viabilizar propostas como essas, cabe mencionar que profissionais da Fundacentro vêm trabalhando para difundir conhecimentos que contribuam com os propósitos supracitados. Desse modo, têm elaborado alguns materiais como a Cartilha do Dia Nacional da Segurança e Saúde nas Escolas, o site temático sobre o referido assunto, o aplicativo SST Fácil, e, além disso, têm promovido eventos como o seminário que deu origem a esta comunicação³.

Por fim, há que se destacar que as ações ora elencadas, tais quais: o processo de valorização dos professores que se deve buscar, a superação de mitos e posições ideológicas que vêm atuando contra a integridade dos trabalhadores, bem como a construção de uma cultura de prevenção e o estabelecimento de políticas públicas favoráveis ao desenvolvimento da educação e dos professores, não podem estar alheias ao processo maior que é o de fortalecimento da própria democracia, razão pela qual as ações supramencionadas devem ser promovidas de modo a contar com a participação efetiva dos diversos agentes envolvidos, entre os quais os professores certamente têm muito a falar e a contribuir.

³ Mais informações podem ser obtidas no site oficial da entidade: <http://www.fundacentro.gov.br>.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento de Banco de Dados da Apeoesp. **A Saúde dos professores**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores>. Acesso em: 9 set. 2017.

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

FERREIRA, L. L. **Relação entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil**. Relatório Final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. São Paulo: Fundacentro, 2010.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educ.**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. (coord.). **Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: estado da arte**. Campinas: Unicamp, 2007.

MOZER, B. **Professores de SP recorrem mais à Justiça para tirar licença médica**. Folha de São Paulo, São Paulo, 8 nov. 2014. Caderno Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/ribeiraopreto/2014/11/1545310-professores-de-sp-recorrem-mais-a-justica-para-tirar-licenca-medica.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2018.

NEVES, M. Y.; BRITO, J.; ATHAYDE, M. Mobilização das professoras por saúde. *In*: GLINA, D. M. R.; ROCHA, L. E. (org.). **Saúde mental no trabalho**: da teoria à prática. São Paulo: Roca, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **A recomendação da OIT/Unesco de 1966 relativa ao estatuto dos professores e A recomendação de 1997 da Unesco relativa ao estatuto do Pessoal do ensino superior**. 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A condição dos professores**: recomendação internacional de 1966. Genebra, 1984.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA-MACAIA, A. A.; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015.

SILVA, J. M. Trabalho docente no ensino básico: Novas demandas, novas competências. **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 67-72, 1993.

SINISCALCO, M. T. **A statistical profile of the teaching profession**. Paris: UNESCO/OIT, 2002.

TOLEDO, L. F.; VIEIRA, V. **São Paulo dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 24 mar 2016. Caderno MetrÓpole. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>. Acesso em: 10 jun. 2018.

VEDOVATO, T. G., MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, n. 2, p. 290-97, 2008.

VILELA, R. A. G.; IGUTI, A. M.; ALMEIDA, I. M. Culpa da vítima: um modelo para perpetuar a impunidade nos acidentes do trabalho. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 570-579, 2004.

CAPÍTULO 2

Agravos à saúde dos Professores no olhar de uma médica do trabalho

Ella Triumpho Avellar

Frida Marina Fischer

A ideia deste tema surgiu da experiência de uma das autoras no Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (Sesmt) da Secretaria de Educação de um município do Estado de São Paulo, e da demanda que este serviço recebeu do gestor da instituição de educação, relacionada ao absenteísmo-doença dos professores. Na época, a primeira autora do capítulo cursava o doutorado em Saúde Pública e esta temática se constituiu na base para sua tese. O presente capítulo baseia-se fundamentalmente na pesquisa realizada para o doutorado.

O absenteísmo-doença de professores

A questão do absenteísmo é complexa e o seu estudo muitas vezes exige conhecimentos e contribuições de diversas áreas, tais como sociologia, psicologia, economia e medicina. Podem estar envolvidos fatores econômicos, sociais, políticos, de saúde, entre outros (CARLSEN, 2012).

Quick e Lapertosa (1982) no estudo sobre absenteísmo em uma indústria siderúrgica descrevem as seguintes categorias:

- absenteísmo voluntário;
- absenteísmo por doença ou absenteísmo-doença (inclui ausências para realização de procedimentos médicos);
- absenteísmo por acidentes de trabalho, por doença profissional ou por doença relacionada ao trabalho;

- absenteísmo legal (gestação, luto, casamento e doação de sangue); e
- absenteísmo compulsório (suspensão imposta pelo empregador, prisão ou outro impedimento).

Neste estudo adotamos o termo absenteísmo-doença com a definição dos autores citados equivalente ao absenteísmo por doença.

O absenteísmo-doença tem sido usado como um indicador da saúde dos trabalhadores (VAHTERA *et al.*, 2000). Particularmente, o absenteísmo (doença) de professores pode complementar as avaliações das condições de trabalho, do clima organizacional e dos seus efeitos sobre a saúde dos trabalhadores da educação (MEDEIROS *et al.*, 2012).

Segundo o Sesmt de uma secretaria municipal de educação da região metropolitana de São Paulo, as licenças médicas⁴ dos professores podem ser obtidas mediante apresentação de atestados médicos e declarações de comparecimento. Isto se dá, quando, por exemplo, um professor ausenta-se do trabalho para consultas médicas ou odontológicas eletivas e para a realização de exames médicos subsidiários ou tratamentos, com fisioterapeuta ou fonoterapeuta. Também se incluem nas licenças médicas as ausências ao trabalho quando o professor precisa acompanhar um familiar doente em serviços de saúde, ou mesmo crianças doentes ou idosos durante repouso domiciliar.

O professor que por motivo de saúde própria for afastado do trabalho por até 15 dias deverá entregar atestado médico (ou odontológico) em sua unidade de trabalho no prazo de até três dias úteis a partir do afastamento. A chefia deverá encaminhar o atestado ao Sesmt em até três dias úteis a partir do seu recebimento. Os atestados devem conter período de afastamento e código da CID-10 ou diagnóstico por extenso; os atestados sem o diagnóstico ou código da CID-10 devem ser entregues diretamente no Sesmt em até três dias úteis a partir da data do afastamento. As licenças médicas têm duração de até 15 dias; se a necessidade de afastamento do trabalho for maior que 15 dias, a partir do 16º dia o professor poderá receber benefício do Instituto Nacional do

⁴ Segundo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), os funcionários têm o direito à licença remunerada em situação de doença (licença médica).

Seguro Social (INSS) e neste caso considera-se afastamento por auxílio-doença ou por afastamento por acidente de trabalho (quando a causa for decorrente de acidente no ambiente de trabalho ou no trajeto do trabalho para o domicílio e vice-versa).

O absenteísmo-doença de curta duração (de até 15 dias), porém frequente, traz mais problemas do ponto de vista gerencial do que o absenteísmo-doença de longa duração (afastamentos com direito a benefício pago pelo INSS). Um dos principais problemas diz respeito às dificuldades em providenciar a substituição de professores em curto período. Segundo dados do Sesmt da Secretaria da Educação do município onde foi realizado o estudo, no primeiro semestre de 2013, a grande maioria das licenças médicas durou um dia (83,1%), sendo que 92,4% corresponderam às licenças médicas com duração de até três dias.

A partir das licenças médicas dos professores foi possível calcular a taxa de absenteísmo (Tabela 1).

Tabela 1 Distribuição das licenças médicas (1 a 15 dias) por função/cargo dos empregados de Secretaria Municipal de Educação. Período: janeiro a junho de 2013

<i>Funções / cargos (quantidade)</i>	<i>Quantidade (nº) de licen- ças médicas</i>	<i>Soma do nú- mero de dias de ausência*</i>	<i>Absenteísmo</i>
Professor de educação básica (3523)	9968	16484	4,8%
Coordenador pedagógico (172)	583	801	4,8%
Agente escolar (117)	462	537	4,7%
Professor de educação infantil (1312)	3600	5093	4,0%
Vice-diretor de escola (147)	395	452	3,2%

* Licenças médicas são obtidas a partir da apresentação de atestados médicos, estes expressam em dias (1 a 15) o período no qual o empregado irá se ausentar. A soma do número de dias de ausência é a soma da duração de todas as licenças por função.

Fonte: Secretaria da Educação de município do Estado de São Paulo. Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (Sesmt)

Os atestados com duração de até três dias são lançados em um sistema informatizado por funcionários com cargos administrativos do Sesmt. Dados de 2013 demonstram que a maioria dos atestados continham código iniciado pela letra Z, que se refere ao capítulo XXI da CID-10: “Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde”. Neste capítulo estão incluídos códigos referentes à realização de procedimentos em serviços de saúde que não denotam necessariamente uma doença ou uma incapacidade para o trabalho, pode-se citar por exemplo o código Z01.4, referente a exame ginecológico. Em segundo lugar (10,1% dos atestados) estão códigos de outros grupos da CID-10; e em terceiro lugar (9,5%), os códigos relacionados a doenças e procedimentos odontológicos. O restante dos atestados (42,5%) está dividido em outros grupos conforme tabela 2.

Os atestados com duração entre 3 e 15 dias são distribuídos entre os médicos do trabalho que devem homologar esses atestados e quando necessário podem solicitar informações ao médico assistente. Estas informações, por sua vez, devem ser levadas pessoalmente pelo professor para um dos médicos do trabalho do Sesmt.

Tabela 2 Distribuição das licenças médicas (1 a 15 dias) de professores, segundo código por grupo da CID-10 dos atestados médicos, de janeiro a junho de 2013

<i>Atestados médicos</i>		
<i>Grupo de doenças segundo CID-10</i>	<i>Nº</i>	<i>%*</i>
Consultas, exames diversos e convalescenças	5511	37,9
Doenças e procedimentos odontológicos	1445	9,9
Doenças do aparelho respiratório	1384	9,5
Doenças do aparelho urinário e genitais	655	4,5
Doenças do aparelho digestivo	622	4,3
Doenças dos olhos	487	3,4
		(...)

(...)

<i>Atestados médicos</i>		
<i>Grupo de doenças segundo CID-10</i>	<i>Nº</i>	<i>%*</i>
Doenças do aparelho circulatório	484	3,3
Lesões, ferimentos, entorses, traumatismos, fraturas, picadas	319	2,2
Outros grupos	1461	10,1
Total	14537	100

Fonte: Secretaria da Educação de município do Estado de São Paulo, Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (Sesmt)

São necessariamente avaliados pelos médicos do trabalho apenas os professores que apresentam atestados médicos cujo período de afastamento for maior que 15 dias; por este motivo, os dados mais confiáveis, no que diz respeito ao diagnóstico, são aqueles relacionados aos afastamentos por auxílio-doença. Entre os professores que receberam auxílio-doença, quase um terço foi em decorrência de transtornos mentais (Tabela 3).

Tabela 3 Distribuição dos afastamentos por auxílio-doença de professores segundo código por grupo da CID-10 de janeiro a junho de 2013

<i>Grupo de doenças segundo CID-10</i>	<i>Nº</i>	<i>%*</i>
Transtornos mentais	51	32,7
Doenças dos músculos, ossos e articulações	23	14,7
Lesões, ferimentos, entorses, traumatismos, fraturas, picadas	18	11,5
Sintomas e complicações relacionados à gravidez, parto e pós-parto	13	8,3
Convalescenças	9	5,8
Doenças do aparelho respiratório	7	4,5
Doenças do aparelho digestivo	7	4,5
Doenças dos olhos	5	3,2

(...)

(...)

<i>Grupo de doenças segundo CID-10</i>	<i>N°</i>	<i>%*</i>
Doenças do aparelho circulatório	5	3,2
Tumores	5	3,2
Doenças do aparelho urinário e genitais	4	2,6
Doenças do sistema nervoso	3	1,9
Doenças da pele	2	1,3
Doenças e sinais relativos à fala e à voz	1	0,6
Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas	1	0,6
Doenças infecciosas	1	0,6
Doenças dos ouvidos	1	0,6
Total	156	100

Fonte: Secretaria de Educação de município de São Paulo, Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho (Sesmt)

Alguns estudos sobre a saúde dos professores situam os transtornos psíquicos entre as principais causas de absenteísmo correspondendo, em sua maioria, a quadros depressivos, nervosismo, abuso de bebidas alcoólicas, sintomas físicos sem explicação e cansaço mental. O absenteísmo decorrente de transtornos psíquicos em professores tem sérias consequências para o desempenho profissional e impactos cada vez maiores na função familiar, além de serem responsáveis por elevados custos sociais (DELCOR *et al.*, 2004; SIQUEIRA; FERREIRA, 2003; TENNANT, 2001).

Em uma pesquisa sobre estilo de vida, condições de saúde e características do trabalho de professores, o absenteísmo esteve presente em cerca de quatro de cada dez professores e foi encontrada uma associação positiva entre absenteísmo-doença e percepção de saúde geral ruim (SANTOS; MARQUES, 2013).

Em um estudo sobre a saúde dos professores, os autores mencionam alta incidência de licenças para tratamento de saúde (SIQUEIRA; FERREIRA, 2003).

Na década passada, o governo britânico chegou a propor como uma de suas metas a redução em 30% nas taxas de absenteísmo-do-

ença dos professores (BOWERS, 2001). Em estudo da Noruega sobre absenteísmo-doença de professores, as taxas de absenteísmo variaram de 3,3% a 7,9% no período de 2006 a 2010 (CARLSEN, 2012).

Além da equipe prevista pela norma regulamentadora do Ministério do Trabalho, havia também uma equipe de fonoaudiologia e de psicologia organizacional. No que diz respeito aos professores, a equipe de fonoaudiologia dedicava-se às avaliações do aparelho fonador (voz).

No Sesmt da secretaria da educação do município estudado, em 2014 foram realizadas 1666 avaliações, por ocasião dos exames médicos ocupacionais, sendo que os atendimentos para a categoria de professores corresponderam a 88% do total de atendimentos. Em 8,4% (140) do total de avaliações foram encontradas alterações vocais e em metade destes casos foi feita a recomendação de avaliação com médico otorrinolaringologista. Neste total estavam incluídas as avaliações de 12 professores já readaptados por problemas na voz (disfonia).

Em um estudo brasileiro, 32% de professores com disfonia foram detectados, que também apresentaram gastrite e histórico de absenteísmo. Os autores do estudo sugeriram o uso de amplificadores de voz nas salas de aula (ASSUNÇÃO *et al.*, 2012).

Em outro estudo epidemiológico brasileiro, os autores expuseram que o absenteísmo relacionado à disfonia de duração superior a 5 dias foi de 12,1% no Brasil, enquanto nos Estados Unidos foi de 2,9% (BEHLAU *et al.*, 2012).

Em artigo sobre o impacto do uso da voz feito a partir de pesquisa com professores na Bélgica, 34,6% dos professores tinham perdido pelo menos um dia de trabalho em decorrência de distúrbios relacionados à voz, 20,4% tiveram vários episódios com duração de 1 (um) dia e em 29,3% dos professores os episódios chegaram a durar uma semana (VAN HOUTTE *et al.*, 2011).

O absenteísmo do professor da sala de aula por distúrbios da voz constitui um transtorno que se traduz por cifras de dispêndio significativas. Os frequentes pedidos de licença médica, além das incapacidades permanentes, sobrecarregam os serviços de saúde e de perícia médica (SPITZ, 2009).

Estimativas baseadas em dados empíricos sugerem que, considerando apenas dias de trabalho perdidos e despesas de tratamento, o custo social de problemas de voz em professores pode ser da ordem de US\$ 2,5 milhões anualmente nos Estados Unidos (VERDROLINI; RAMIG, 2001).

Os fatores de riscos psicossociais no trabalho

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o fator de risco psicossocial é a resposta subjetiva do trabalhador à sua interação com as condições ambientais e organizacionais do trabalho. Esta resposta pode ser influenciada por diversos aspectos tais como capacidade, necessidades e expectativas do trabalhador, bem como por hábitos, cultura e questões relativas a condições não relacionadas ao trabalho (ILO, 1984).

Os fatores de risco psicossociais presentes no ambiente de trabalho podem estar associados ao absenteísmo-doença por qualquer motivo elencado na Classificação Internacional de Doenças 10ª revisão (CID-10) identificado nas licenças médicas (FEUERSTEIN *et al.*, 1999).

Em artigo sobre relevância dos fatores psicossociais do trabalho na saúde ocupacional, a autora expõe que a maior parte dos estudos brasileiros não informa acerca de resultados de intervenções que porventura tenham sido realizadas (FISCHER, 2012).

Os fatores de riscos psicossociais estão associados à experiência de estresse relacionado ao trabalho.

Estresse relacionado ao trabalho do Professor

O estresse relacionado ao trabalho é determinado pela organização do trabalho, conteúdo do trabalho e relações de trabalho e ocorre quando as demandas do trabalho não correspondem ou excedem as capacidades, os recursos, ou as necessidades do trabalhador, ou quando o conhecimento ou as habilidades de um trabalhador individual ou grupo para lidar não são compatíveis com as expectativas da cultura organizacional de uma empresa (ILO, 2016).

O estresse relacionado ao trabalho do professor, no Brasil, parece estar associado aos baixos salários, à precariedade das condições de

trabalho, ao elevado número de alunos por sala de aula, ao despreparo do professor diante das novas situações de trabalho, além das pressões exercidas pelos pais dos alunos e pela sociedade em geral, à violência instaurada nas escolas, entre outros elementos (CODDO *et al.*, 2004).

Melhorias no ambiente e na organização do trabalho podem levar à diminuição das taxas de absenteísmo. Por exemplo, em estudo conduzido na Finlândia foi observado que a melhora da qualidade do ar do ambiente de trabalho dos professores levou a uma redução do absenteísmo (ERVASTI *et al.*, 2012).

Gaziel (2004) observou entre professores que, quanto maior a autonomia, a flexibilidade no trabalho e o apoio social, menor o absenteísmo por doença.

O desequilíbrio na saúde do professor pode levá-lo a se ausentar do trabalho, gerando a necessidade, por parte da organização, de reposição de funcionários, transferências, novas contratações, novos treinamentos, entre outras despesas; a qualidade dos serviços prestados acaba sendo afetada (MORENO-JIMENEZ, 2000; SCHAUFELI, 1999).

Souza e Rozemberg (2013), em artigo sobre políticas educacionais e gestão escolar, mostram que a adoção de algumas políticas públicas implantadas no intuito de reduzir o absenteísmo estimulam o presenteísmo. Presenteísmo é definido como a presença do indivíduo no trabalho apesar de doente ou com algum problema físico ou psicológico, o que leva à diminuição da produtividade e da qualidade do trabalho (KOOPMAN *et al.*, 2002).

Principalmente na educação ou nos setores em que se desenvolvem atividades concernentes ao cuidado e à ajuda a outras pessoas, a prevalência de presenteísmo pode ser maior. O que ocorre é que a relação estabelecida entre as pessoas nesse tipo de atividade diminui a disposição para faltas ou afastamentos do trabalho e aumenta a tendência ao presenteísmo. Isso porque o resultado do trabalho desenvolvido está implicado nesta “relação”, ou seja, depende dela (ARRONSON *et al.*, 2005).

Os aspectos do trabalho docente relacionados a estresse, *burnout*, sofrimento mental, transtornos psíquicos menores, entre outros, já estão identificados e discutidos na literatura, mesmo que às vezes descon-

siderando a configuração física e organizacional do sistema educacional ou desvinculados do entorno social (MACAIA; FISCHER, 2015). Há poucos artigos nacionais que chegam a discorrer sobre estratégias originadas e implementadas no que diz respeito à organização propriamente dita do trabalho do professor; além disso, quase não há menção ao papel dos serviços especializados em segurança e medicina do trabalho na prevenção de agravos relacionados ao trabalho ou na promoção de saúde desta categoria.

Há diversos artigos sobre a incidência da síndrome de *burnout* (síndrome do esgotamento profissional) em professores e a sua relação com o absenteísmo. O desequilíbrio na saúde do profissional pode levá-lo a se ausentar do trabalho (MORENO-JIMENEZ, 2000; SCHAUFFELI, 1999).

A síndrome do esgotamento profissional em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, podendo levá-los a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (GUGLIEMI; TATROW, 1998).

O absenteísmo de professores tem impacto negativo no aprendizado dos estudantes e no trabalho de outros professores (CARLSEN, 2012; MILLER *et al.*, 2008).

Além dos estudantes com necessidades especiais, o problema dos alunos com comportamento inadequado também está associado ao absenteísmo de professores e pode constituir-se em um ciclo vicioso, ou seja, a ausência do professor pode contribuir para a deterioração do ambiente escolar (por exemplo, aumentando a carga de trabalho dos outros professores) e para a desmotivação dos estudantes. É possível ainda que um ambiente de trabalho deteriorado possa contribuir para o aumento do absenteísmo dos professores (VIRTANEN *et al.*, 2009).

Resultados observados a partir de discussões com equipe gestora de uma escola do Município estudado e membros da equipe do Sesmt

Ao longo do estudo foram realizadas reuniões com membros da gerência do Sesmt e da equipe gestora da secretaria de educação do município estudado, além de discussões em grupo com membros da equipe

do Sesmt, professores e equipe local de gestão de uma escola de educação fundamental do município onde o estudo foi conduzido. Um dos problemas mais referidos durante as discussões foi o número excessivo de alunos por professor e as consequentes redistribuições dos alunos por salas. Durante o período da pesquisa foram contratados professores eventuais que, a curto prazo, trouxeram impactos positivos no que diz respeito à distribuição de alunos. Neste sentido, as principais propostas da equipe de gestão da secretaria municipal de educação eram de médio e longo prazo e transcendiam a sua gerência, pois dependiam de políticas públicas de outras esferas de governo.

Os participantes analisaram, durante as discussões, que o problema do absentismo-doença estava agregado a outros problemas do trabalho. O problema principal ou demanda inicial foi ressignificado para “desgaste do professor”.

Foram indicados como indícios de desgaste: voz rouca ou ausência de voz, cansaço físico, menor participação em atividades e momentos sociais, falta de tempo para planejar a semana e má qualidade do trabalho.

Um dos técnicos de segurança do trabalho abordou a questão das condições de trabalho em sala de aula:

[...] toda esta situação afeta a ordem da sala que gera mais barulho também, ruído, na questão da segurança do trabalho eu acho que vai aumentar o nível de pressão sonora, é uma situação que vai gerar mais estresse, mais alunos, replanejamento, eu acho que a questão [...] A questão do barulho em sala de aula deveria ser uma exceção, não deveria acontecer, tanto é que quando a gente fala de norma, barulho em sala de aula tem que ficar em 45-50 dB [...] é o que deveria ser. Quando se tem 20 alunos é mais fácil de manter a ordem do que você tendo 35 ou mais alunos [...]

Técnico de Segurança do Trabalho (2)

Foram feitas avaliações relacionadas ao ruído na escola por uma das fonoaudiólogas do Sesmt juntamente com o técnico de segurança do trabalho. Foi disponibilizada verba para a compra de amplificadores

de voz (equipamentos portáteis de uso individual) para uso dos professores. Os técnicos de segurança do trabalho relataram, por exemplo, que nunca haviam associado o problema de ruído às escolas.

A equipe da fonoaudiologia realizou avaliações de aparelhos ampliadores de voz que já estavam sendo utilizados no local de trabalho – uma professora que, por iniciativa própria, adquiriu o aparelho devido à disфонia – antes a atuação da equipe de fonoaudiologia se restringia às avaliações clínicas e aos diagnósticos dos problemas relacionados ao uso da voz nas instalações do serviço de medicina do trabalho.

Uma equipe do Sesmt que presta serviço na área de saúde mental passou a atuar, no sentido de escutar os professores durante a hora-atividade, com um grupo de professores uma vez por semana. Foi divulgado, durante as discussões, que a equipe poderia ser acessada pelos professores individualmente e que estes poderiam se inscrever em grupos de saúde mental juntamente com outros empregados da prefeitura.

Apesar do acesso aos aspectos organizacionais e psicossociais do trabalho, a atuação do Sesmt ficou restrita ao controle e manejo dos distúrbios de voz. A insuficiência do modelo da saúde ocupacional não constitui fenômeno pontual e isolado. Antes, foi e continua sendo um processo que tem sua origem e seu desenvolvimento determinados por cenários políticos e sociais mais amplos e complexos (MENDES; DIAS, 1991).

A pesquisa proporcionou, no local e no horário de trabalho, um espaço coletivo de discussão e de troca entre profissionais da educação e de profissionais do serviço especializado em segurança e medicina do trabalho, além dos pesquisadores.

Considerar as experiências e os saberes dos próprios trabalhadores na identificação dos problemas e das soluções do cotidiano é tentar garantir o sucesso de transformações nesse ambiente e nas macroestruturas que o influenciam. O referencial da centralidade do ambiente de trabalho inscreve os trabalhadores como atores que engendram mudanças, no limite do possível, em direção à preservação da saúde. Este referencial também orienta a compreensão da atividade e do ambiente de trabalho como determinantes sociais da saúde, considerando-se a dificuldade em separá-los do ambiente extratrabalho (ODDONE *et al.*, 1986).

Referências

ARRONSON, G. *et al.* Sickness presenteeism: prevalence, attendance-pressure factors, and an outline of a model for research. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, v. 47, n. 9, p. 958-66, 2005.

ASSUNÇÃO, A. A. *et al.* Occupational and individual risk factors for dysphonia in teachers. **Occupational Medicine**, v. 62, n. 7, p. 553-559, 2012.

BEHLAU, M. *et al.* Epidemiology of voice disorders in teachers and nonteachers in Brazil: prevalence and adverse effects. **Journal of Voice**, v. 26, n. 5, p. 665.e9-665.e18, 2012.

BOWERS, T. Teacher absenteeism and ill health retirement: a review. **Cambridge Journal of Education**, v. 31, p. 135-157, 2001.

CARLSEN, B. From absence to absenteeism? A qualitative cross case study of teachers' views on sickness absence. **Journal of Socio-Economics**, v. 41, n. 2, p. 129-136, 2012.

CODO, W. *et al.* Saúde mental e trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

ERVASTI, J. *et al.* School environment as predictor of teacher sick leave: data-linked prospective cohort study. **BMC Public Health**, v. 12, n. 770, p. 1-8, 2012.

FEUERSTEIN, M. *et al.* Predictors of occupational low back disability: implications for secondary prevention. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, v. 41, n. 12, p. 1024-1031, 1999.

FISCHER, F. M. Relevância dos fatores psicossociais do trabalho na saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, n. 3, p. 401-406, 2012.

GAZIEL, H. H. Predictors of absenteeism among primary school teachers. **Social Psychology of Education**, v. 7, n. 4, p. 421-434, 2004.

GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. Occupational stress, burnout and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, n. 68, p. 61-99, 1998.

ILO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. Psychosocial factors at work: recognition and control. **Report of the Joint ILO/WHO Committee on Occupational Health** – Ninth Session, Geneva, 1984.

ILO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **Workplace stress, a collective challenge**, v. 1, issue (april), 2016.

KOOPMAN, C. *et al.* Stanford presenteeism scale: health status and employee productivity. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, n. 44, p. 14-20, 2002.

MACAIA, A. A. S.; FISCHER F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde e Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015.

MEDEIROS, A. M. *et al.* Absenteeism due to voice disorders in female teachers: a public health problem. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, v. 85, n. 8, p. 853-864, 2012.

MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 341-349, 1991.

MILLER R. T. *et al.* Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 30, n. 2, p. 181-200, 2008.

MORENO-JIMENEZ, B. Olvido y recuperación de los factores psicosociales en la salud laboral [editorial]. **Archivos de Prevención de Riesgos Laborales**, v. 3, n. 1, p. 3-4, 2000.

ODDONE I. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec, 1986.

QUICK T. C.; LAPERTOSA, J. B. Análise do absentismo em usina siderúrgica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 18, n. 69, p. 65-70, 1982.

SANTOS, M. N.; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características do trabalho de professores de uma cidade do Sul do Brasil. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 837-846, 2013.

SCHAUFELI, W. Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas. **Revista de Psicología Del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 15, n. 2, p. 147-171, 1999.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais: O que o gênero tem a ver com isso. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

SPITZ, C. **Para não calar a voz dos nossos professores**: um estudo das desordens vocais apresentadas pelos professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, 2009.

SOUZA, K. R.; ROZEMBERG, B. As macro políticas educacionais e a micropolítica de gestão escolar: repercussão na saúde dos trabalhadores. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 433-47, 2013.

TENNANT, C. Work related stress and depressive disorders. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 51, n. 5, p. 697-704, 2001.

VAHTERA, J. *et al.* Effect of change in the psychosocial work environment on sickness absence: a seven year follow up of initially healthy employees. **Journal of Epidemiology and Community Health**, v. 54, n. 7, p. 484-493, 2000.

VAN HOUTTE, E. *et al.* The impact of voice disorders among teachers: vocal complaints, treatment-seeking behavior, knowledge of vocal care and voice related absenteeism. **Journal of Voice**, v. 25, n. 5, p. 570-575, 2011.

VERDROLINI, K.; RAMIG, L. O. Review: occupational risks for voice problems. **Logopedics Phoniatrics Vocology**, n. 26, p. 37- 46, 2001.

VIRTANEN, M. *et al.* Staff reports of psychosocial climate at school and adolescent's health, truancy and health education in Finland. **European Journal of Public Health**, v. 19, n. 5, p. 554-560, 2009.



CAPÍTULO 3

Comunidade ampliada de pesquisa e intervenção: Dispositivo para compreender↔transformar o trabalho e promover a saúde de trabalhadoras de escolas

Mary Yale Neves

Hélder Pordeus Muniz

Edil Ferreira da Silva

Maristela Botelho França

Jussara Brito

Milton Athayde

Introdução

No I Seminário “Trabalho e Saúde dos Professores: do panorama das condições de trabalho ao desafio da intervenção”, em 2016, organizado pela Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), foi apresentado o “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas” – e seu dispositivo denominado Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (Capi) –, desenvolvido no estado do Rio de Janeiro e em João Pessoa, na Paraíba, no período de 2001 a 2010. Tratou-se de um programa integrado de formação-pesquisa-intervenção em rede realizado junto a trabalhadoras de escolas públicas (professoras, cozinheiras escolares, auxiliares de serviços gerais, diretoras, especialistas em educação etc.), sinalizando, para seus efeitos, potencialidades e desafios (ATHAYDE; ZAMBRONI-DE-SOUZA; BRITO, 2014; BRITO; ATHAYDE, 2003; BRITO, ATHAYDE; NEVES, 2003a; NEVES *et al.*, 2015).

Realçamos que, para efeito deste texto⁵, do ponto de vista epistemológico, teórico e metodológico⁶, o Programa de Formação recorreu, dentre outras, às contribuições do Modelo Operário Italiano (MOI) de produção de conhecimento e de luta pela saúde. De acordo com Oddone, Re e Briante (1981), o MOI aponta para a necessidade/importância de se adotar um dispositivo caracterizado pela colaboração entre os saberes gerados a partir da experiência dos protagonistas do trabalho e da prática científica dos pesquisadores profissionais, tendo em vista a construção de um saber viabilizador e agenciador da compreensão e intervenção em saúde nos locais de trabalho (MUNIZ *et al.*, 2013; ODDONE *et al.*, 1986).

Ancorou-se também nas reflexões presentes na proposta de um Dispositivo dinâmico de três polos (DD3P), reconfiguração ergológica (SCHWARTZ, 2000, 2007/2010) da experiência italiana. Para Schwartz (2000), no campo da produção de conhecimento, além dos polos que envolvem os saberes das disciplinas e os saberes investidos na atividade (saberes práticos, da experiência), é imprescindível considerar um terceiro polo que orienta e regula o diálogo/confronto entre esses dois: o polo ético-epistêmico. Assim, uma proposta de formação pressupõe um posicionamento político claro: de respeito mútuo e não hierarquização entre os diferentes saberes envolvidos (o que requer atitude de humildade epistemológica). Tal posicionamento faz com que seja de fundamental importância a definição dos saberes e valores implicados num processo de formação-pesquisa-intervenção que se dá no interior de um dispositivo de colaboração como o adotado, indispensável para se compreender↔transformar positivamente os mundos do trabalho (NEVES *et al.*, 2018).

Baseada na premissa ergonômica acerca da defasagem sempre existente entre tarefa e atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001), a perspectiva ergológica valoriza, então, como os saberes são produzidos e os valores são retrabalhados na atividade humana. Esta, sendo compreendida

⁵ Este texto retoma parte de um artigo publicado anteriormente na Revista Laboreal com alguns ajustes e atualizações (NEVES *et al.*, 2015).

⁶ Diferentes contribuições teóricas, resguardadas as suas diferenças, fundamentaram o Programa de Formação, tais como a Ergonomia da Atividade, a Psicodinâmica do Trabalho e a Clínica da Atividade, orientadas pela perspectiva ética e epistemológica da Ergologia. Para um detalhamento dessas contribuições, indicamos os artigos de Brito e Athayde (2003), Neves, Brito e Athayde (2010) e Neves, Muniz, Alvarez, Figueiredo e França (NEVES *et al.*, 2018).

como sempre envolvendo um embate de normas, considerando o mundo de valores que nela circulam.

Nessa direção, ao focarmos a relação entre saúde e atividades de trabalho nas escolas públicas, ao longo da constituição da comunidade ampliada no interior de um dispositivo de compreensão↔transformação, procuramos estabelecer um espaço dialógico com as trabalhadoras que facilitasse o debate entre experiência e conhecimento científico. Para isso, era preciso instaurar, inventar, exercitar uma dinâmica de diálogo que desacomodasse os lugares de fala nos quais as trabalhadoras pudessem ser vistas ou se verem como consumidoras passivas, meras aprendizes-repetidoras do que ouviram dos profissionais de formação e investigadores profissionais (FREIRE, 1967/1983, 1996).

Ou seja, não se tratava de uma proposição no sentido de formar, mas de desenvolver um processo de formação na produção de dispositivos de análise e transformação do trabalho a partir do ponto de vista da atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001; LACOMBLEZ, TEIGER; VASCONCELOS, 2014) conduzido pelas próprias trabalhadoras (desenvolvendo sua capacidade investigativa e de intervenção), em diálogo com os pesquisadores profissionais (SCHWARTZ, 2010).

Foi principalmente a partir dessas contribuições, portanto, que se constituiu no “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas” o dispositivo Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (Capi) (ATHAYDE, ZAMBRONI-DE-SOUZA; BRITO, 2014; BRITO, BRITO; ATHAYDE, 2003; ATHAYDE; NEVES, 2003a), em especial operacionalizado por encontros sobre o trabalho (SCHWARTZ, 2000, 2007/2010). Acreditávamos que a formação de Capis possibilitaria a construção de espaços, a nosso ver, mais adequados à apreensão e intervenção nas inter-relações trabalho e saúde das trabalhadoras de escolas, uma vez que as relações de trabalho são vividas coletiva e não isoladamente.

É sobre essa experimentação, pautada por um determinado regime de produção de saberes para compreender↔transformar as relações entre saúde, gênero e trabalho, que passamos a discorrer.

O programa de formação – uma experiência com o dispositivo Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção

O Programa de Formação se constituiu inicialmente a partir do pedido de auxílio, de “socorro”, do movimento dos trabalhadores e trabalhadoras de escola do Rio de Janeiro, através do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe/RJ), feito a pesquisadores da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/Fiocruz). Tal demanda favoreceu a constituição de uma parceria interdisciplinar e interinstitucional aglutinando trabalhadoras da base, sindicalistas e pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), além daqueles da ENSP/Fiocruz. Em seus fóruns os trabalhadores já discutiam e procuravam entender o crescente número de colegas afastados do trabalho por motivo de adoecimento ou em vias de adoecer.

Na cidade de João Pessoa - PB, entretanto, o programa teve uma conformação peculiar, que o diferencia em parte da experiência realizada no Rio de Janeiro. Uma das diferenças está no fato de que, enquanto naquele estado o programa surgiu de uma demanda do sindicato, na capital paraibana, este foi se construindo a partir do momento em que um grupo de pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) procurou o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Município de João Pessoa (Sintem/JP) para propor a criação e o desenvolvimento conjunto de um programa de formação-pesquisa-intervenção, o que foi encaminhado após sua aprovação pelo Congresso dos Trabalhadores em Educação (COSTA, 2004; NEVES *et al.*, 2015).

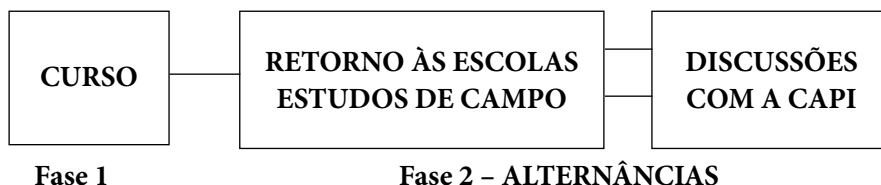
Assim, no contexto de intercâmbio contínuo entre esses grupos, desenvolveu-se, de 2000 a 2010, a proposta de constituição do Programa de Formação no interior de um Programa Integrado de Pesquisas, com o objetivo de intervir na problemática da precarização do trabalho nas redes públicas de ensino dos dois estados em sua relação com os processos de subjetivação e saúde-doença das trabalhadoras de escola. Para tal, incorporava a ótica das relações sociais de gênero e da divisão sexual do trabalho (HIRATA, 2002; KERGOAT, 2010).

Dessa forma, o programa foi organizado na perspectiva de ser um meio ampliado para possibilitar o exercício da capacidade de cada participante de compreender↔transformar as situações do trabalho nas escolas e promover a saúde, tendo como base ético-epistêmica e metodológica o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o saber engendrado na experiência cotidiana das trabalhadoras. Constituiu-se, deste modo, um dispositivo de formação para pesquisa-intervenção em rede, que se retroalimentava: um programa de formação articulado a um programa de pesquisa-intervenção, que tinha como meta lutar pela saúde e afirmar a potência da vida. A expectativa era de que a participação nesse programa contribuísse para aguçar o olhar e a escuta (de si e dos outros) das trabalhadoras (bem como dos pesquisadores profissionais) para os problemas da escola em sua relação com a sua saúde, de modo a levar ao engendramento de “saídas” alternativas de construção de um trabalho que compatibilizasse produtividade e qualidade com saúde e segurança (BRITO; ATHAYDE, 2003; BRITO, ATHAYDE; NEVES, 2003a; NEVES, BRITO; ATHAYDE, 2010; NEVES *et al.*, 2015).

Etapas do Programa de Formação

Conforme sua proposta epistemológica, teórica e metodológica, o Programa de Formação foi estruturado em *ciclos*: as trabalhadoras que participavam de um determinado ciclo de formação assumiam a responsabilidade de formação de novas colegas de trabalho, tornando-se desse modo “multiplicadoras” (*multiplicando* na diferença, e não na repetição do mesmo). Em sequência, cada novo grupo de multiplicadoras estaria preparado para em novos ciclos formar sucessivamente outras trabalhadoras, buscando reproduzir (de forma sempre singular) as duas *fases* (primeiro um *curso*, seguido pelo retorno às escolas para a realização de *estudos de campo*, com encontros sistemáticos) que compunham cada ciclo, conforme representado na Figura 1. Denominamos de alternância o movimento de ida às escolas e retorno aos encontros da Capi, com base no método de educação de adultos designado formação em alternância (BRITO; ATHAYDE, 2003; BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003a).

Figura 1 Fases previstas em cada ciclo de formação



Fonte: Caderno de Método e Procedimentos (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003a).

Os *encontros sobre o trabalho* das Capis – nos e pelos quais se constitui uma “comunidade dialógica de pesquisa” (FRANÇA, 2007) – são momentos propícios para a reflexão crítica coletiva sobre os resultados dos diversos estudos de campo, bem como para a validação das análises efetuadas. A ideia é proporcionar o constante movimento de convocação e validação dos saberes, mediante a criação de diferentes momentos de sua confrontação (ODDONE *et al.*, 1981; SCHWARTZ, 2007/2010).

Dessa forma, cada ciclo dialógico envolveu duas fases:

a) 1ª fase: o *curso* de formação de multiplicadoras (sindicalistas e trabalhadoras da base de diferentes escolas) em saúde, gênero e trabalho nas escolas. Este foi concebido como um processo contínuo de diálogo/confrontação entre o polo das disciplinas científicas sobre determinados eixos temáticos e o da experiência engendrada na prática cotidiana do trabalho, possibilitando a emergência de novos conhecimentos e desenvolvimentos mútuos. Isso ocorreu por intermédio de exposições, estudos de textos e debates em subgrupos e no grupo maior, nos quais as trabalhadoras eram instigadas a comentar suas experiências, confrontando-as (no sentido dado pela Ergonomia da Atividade) com os saberes disciplinares, conceituais⁷. Com o objetivo de deflagrar as conversas sobre o trabalho e a saúde, a equipe de formação selecionou *temas geradores* (FREIRE, 1967/1983) para discussão, que foram reunidos em um *Caderno de Textos* (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003b), cujo conteúdo é apresentado por meio de perguntas e respostas pertinentes a cada um deles, tais como comunidade ampliada de pesquisa, saúde, gênero, gestão, trabalho na escola e riscos para a saúde e readaptação profissional.

⁷ Dentre os principais conceitos mobilizados, destacamos o trabalho como atividade (SCHWARTZ, 2007/2010), a saúde como normatividade (CANGUILHEM, 1966/2011) e as relações sociais de gênero e a divisão sexual do trabalho (HIRATA, 2002; KERGOAT, 2010).

Apostávamos que a partir de uma *Pedagogia da Pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 2002) ia-se produzindo um movimento dialógico, cujo efeito visado era o de maior envolvimento e desenvolvimento (individual e coletivo) das participantes, que eram estimuladas também a formular questões sobre as temáticas abordadas. As últimas sessões do curso eram reservadas para a programação do desenvolvimento do programa – o que implicava na definição de *focos* para os exercícios de estudo de campo (2ª fase), com base nas discussões realizadas nos subgrupos e no grupo maior. Definidos os focos, as participantes elegiam coletivamente um deles para dar início aos exercícios e em subgrupos discutiam os elementos que o envolvem e as suas interfaces. Em seguida, passaram à definição das estratégias e dos procedimentos de estudo a serem utilizados. No ciclo inaugural da Capi, os focos definidos foram: o espaço de trabalho; a sobrecarga e as pressões do trabalho; a dinâmica das relações psicológicas e sociais no trabalho; e os sinais de sofrimento/adoecimento e formas de enfrentamento.

b) 2ª fase: retorno das multiplicadoras às escolas para a realização de *exercícios de estudo de campo* centrados nos focos previamente definidos, realizados em escolas escolhidas pelas próprias participantes (no caso das sindicalistas) ou naquelas em que já trabalhavam. Começava, assim, a expansão da *Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção*, com as trabalhadoras se iniciando no processo de investigação. Os exercícios de campo eram seguidos de *encontros* sistemáticos sobre os materiais gerados e as possíveis formas de enfrentamento para as questões e problemas detectados nos ambientes de trabalho a serem experimentadas e eventualmente reivindicadas para toda a rede de ensino.

É importante destacar que algumas das participantes aceitaram escrever acerca de suas experiências de formação ou sobre temas de sua escolha. É de sua autoria os textos do Caderno de relatos de experiências, livro publicado com textos das trabalhadoras pertencentes a diferentes categorias profissionais da escola (BRITO *et al.*, 2003c). Destacamos também que todos os *encontros* foram devidamente registrados em gravações de áudio, devendo-se frisar que alguns destes e de determinados estudos de campo possibilitaram a confecção de um vídeo intitulado “Trabalhar na escola? Só inventando o prazer”.

Observatório das condições de saúde e trabalho nas escolas

De acordo com a proposta original, um dos desdobramentos apontados pelo Programa de Formação era de que os materiais produzidos pelas trabalhadoras ao longo do seu desenvolvimento subsidiassem um *Observatório sobre as relações entre saúde, gênero e trabalho nas escolas*, permitindo seu monitoramento contínuo, com vistas a criar um *Observatório geral*. Para tanto, numa 3ª fase, optamos, no caso específico da experimentação em João Pessoa, por exemplo, por realizar análises e intervenções mais sistemáticas que envolvessem o conjunto das trabalhadoras de cada uma das escolas até então vinculadas ao programa. Tal proposta visava que o *Observatório* possibilitasse às próprias trabalhadoras, de forma autônoma, uma vigilância permanente e autônoma das situações de trabalho potencialmente geradoras de agravos, visando à promoção da saúde *a partir* das situações de trabalho (SILVA *et al.*, 2009). Para tanto, foram realizados encontros em cada uma das escolas, onde se apresentava a proposta e o desenvolvimento do Programa de Formação e, ao final, colocava-se em discussão a implementação do observatório, juntamente com a constituição de *Comissões de Saúde* (que seriam formadas por trabalhadoras de diferentes segmentos profissionais).

Após selecionar os setores da escola a serem gradativamente objeto de investigação-intervenção, organizava-se uma visita de membros da comissão, em conjunto com integrantes da equipe de formação, para levantar aspectos específicos tanto nocivos quanto favorecedores à saúde das trabalhadoras. No primeiro contato com as trabalhadoras de cada setor, apresentava-se como o monitoramento seria efetivado. Diferentes métodos e instrumentos foram utilizados pela equipe de formação em conjunto com as trabalhadoras para colocar em análise a relação entre saúde, gênero e trabalho, tais como: as observações globais das atividades de trabalho nas escolas (GUÉRIN *et al.*, 2001), o mapeamento dos fatores de risco (ODDONE *et al.*, 1986) e a realização dos *encontros* com o conjunto de trabalhadoras de cada escola (SCHWARTZ, 2007/2010).

Ao longo do Programa de Formação, mesmo se considerarmos as especificidades existentes (cada escola é uma escola), nos deparamos, então, com um quadro geral de precarização do trabalho nas escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro e no município de João Pessoa, como na maioria das escolas brasileiras. A tendência à precarização

torna-se visível de diversas formas, tais como: apesar de seu crescimento, perduração da quantidade insuficiente de escolas e de trabalhadoras (professoras e demais profissionais), paralelo ao aumento do número de alunos matriculados⁸; péssimas condições das instalações físicas e falta de equipamentos ou de manutenção dos existentes; depreciação e desqualificação social do trabalho na escola, por intermédio do rebaixamento salarial, da desvalorização e do não reconhecimento da complexidade de suas atividades.

Não se apresentou, assim, um único fator nocivo à saúde das trabalhadoras, mas um conjunto complexo e com sinergia ainda mais nociva. No caso das professoras, foco do seminário realizado, acrescentaríamos ainda que os relatos e as discussões versavam acerca do horário extenso e mal estruturado de trabalho, dificultando a formação de coletivos de trabalho; das relações de trabalho insatisfatórias e contraproducentes (em termos de produtividade, qualidade e saúde); da exigência de domínio de temas diferentes e em constante mudança; do desconforto térmico e de ruído (em sinergia com problemas de “disciplina”) nas salas de aula; da dificuldade para operar o que se descobriu representar possível regra de ouro do ofício: o *controle de turma*; de lidar com crianças com sérios problemas econômico-sociais; da violência urbana e graves problemas de segurança pública crescentemente invadindo os muros das escolas (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2010).

Entretanto, no enfrentamento cotidiano da realidade escolar, também se percebeu a existência de processos de ressingularização das situações de trabalho (CANGUILHEM, 1967/2011; DEJOURS, 2004; SCHWARTZ, 2007/2010). Em meio a esse cenário precarizante, deparamo-nos com trabalhadoras que, mesmo com vários obstáculos, procuram diariamente encontrar formas de lidar com os limites e as dificuldades de seu trabalho. Em determinadas circunstâncias, tal dinâmica pode abrir espaço para a vivência do prazer/satisfação na realização de suas atividades (*a dor e a delícia do/no trabalho*). Desse modo, convém salientar o cuidado que devemos ter no sentido de não abordar

⁸ O que também implicava, no caso das professoras, excessivo trabalho de ensino, correlato ao número de exercícios e de provas a corrigir e a consequente escassez de tempo para o atendimento individualizado adequado.

dicotomicamente o sofrimento/desgaste/processos de adoecimentos e o prazer/satisfação no trabalho, como duas faces mutuamente excludentes (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2010).

Nessa direção, faz-se importante sinalizar que, ao longo do desenvolvimento do Programa de *Formação*, o levantamento de determinadas problemáticas favoreceu às trabalhadoras discutirem entre elas e com as direções das escolas a realização de diversas mudanças das condições e formas de organização do trabalho. Já determinadas demandas de caráter mais geral eram indicadas para serem levadas, em parceria com o sindicato, à Secretaria de Educação ou a outros órgãos públicos pertinentes, conforme apontaremos mais adiante. Destarte, o movimento contínuo de formação-pesquisa-intervenção, agenciado pelo dispositivo Capi, apresentou-se como uma dinâmica importante na luta das trabalhadoras, na medida em que este movimento se mostrou fecundo como instrumento de compreensão↔transformação do que se apresentava nocivo para a vida e a saúde nos ambientes de trabalho.

Efeitos, desafios e potencialidades

Ao lado dos desafios que se apresentaram ao longo do Programa de *Formação*, é importante destacar vários aspectos que apontam para a potência de um tipo de experimentação como esta. Acreditamos que os resultados positivos alcançados se devem especialmente ao método e aos procedimentos previstos com a perspectiva dialógica instaurada – envolvendo sistematicamente a alternância entre estudos nos locais de trabalho e encontros das *Comunidades Ampliadas de Pesquisa e Intervenção* para discussão e decisão acerca de formas de enfrentamento. A alternância mostrou-se bastante fecunda, pois possibilitou maior compreensão das situações do trabalho e viabilizou o encaminhamento de ações de naturezas diversas. As intervenções envolveram mudanças concretas nas condições e na organização do trabalho, nas formas de luta pela saúde e mesmo nos modos de perceber-se e de compreender e sentir o trabalho (de si e do outro), as relações sociais de gênero, a saúde e a vida.

Outro resultado importante foi a observação de que na trama do dispositivo Capi se teceu um tipo de sociabilidade que reuniu horizontalmente diferentes profissionais de escola, sem desconsiderar as diferen-

ças inerentes às atividades exercidas – professoras, cozinheiras escolares, auxiliares de serviço, diretoras etc. – todas compartilhando o mesmo espaço, realizando conjuntamente os exercícios de estudo de campo, enfim, dialogando-confrontando suas experiências. Mesmo que o nível de envolvimento e compreensão do processo de formação não tenha se efetivado de forma homogênea – nem era essa a expectativa –, esse compartilhamento evidenciou a diversidade de opiniões, olhares, concepções acerca de questões e problemas que envolvem o trabalho escolar, a saúde e as relações de gênero, possibilitando sua desnaturalização.

Destacamos também a problematização feita nos encontros das Capis acerca da construção histórica das práticas sociais de homens e mulheres frente à divisão social do trabalho, concretizando-se, assim, a recusa em compreender o trabalho como prática assexuada, e afirmando-se a perspectiva da divisão sexual do trabalho (HIRATA, 2002; KERGOAT, 2010). Percebemos que uma parcela das trabalhadoras foi, num processo sutil e dinâmico, desconstruindo as formas hegemônicas de percepção das relações sociais de gênero, a partir da desnaturalização dos papéis socialmente atribuídos aos homens e às mulheres; mesmo que tais questionamentos não evitassem que em outros momentos as trabalhadoras reproduzissem o viés naturalizante das relações entre os sexos nas interações diferenciadas que estabeleciam com seus alunos e alunas (COSTA, 2004; NEVES *et al.*, 2015).

Destacamos ainda o modo de se encaminhar a luta pela gestão do espaço de trabalho. Durante o processo de formação, por exemplo, em João Pessoa muitas escolas passavam por reformas no seu arranjo arquitetônico, que eram criticadas por serem feitas sem ouvir/consultar as trabalhadoras que ali desenvolviam suas atividades. A partir do engajamento no programa, relataram ter procurado e pressionado os engenheiros responsáveis pelas obras para que incluíssem suas sugestões de intervenções, mais adequadas aos espaços escolares. Outras mudanças também foram implementadas em várias escolas, tais como: a divisão de horários do recreio por faixa etária dos alunos, após a avaliação dos benefícios que isso traria naquele contexto específico, considerando a atividade ali desenvolvida e suas singularidades; a retirada dos botijões de gás de dentro das cozinhas; a colocação de rodinhas no fogão, para possibilitar seu deslocamento até à bancada onde se serviam as refeições aos alunos, evitando o manuseio e transporte pelas cozinheiras escolares de painéis pesados; e a diminuição da altura dos fogões, em algumas das escolas, para torná-los mais adequados às estaturas e

menos prejudiciais à sua saúde. Ressaltamos ainda efeitos positivos nas estruturas dos sindicatos parceiros (Sepe/RJ e Sintem/JP) do programa com a implantação de Secretarias de Saúde, Gênero e Etnia, ou ainda no embasamento da luta sindical em prol de políticas públicas. Assim, por exemplo, uma medida importante foi o governo municipal de João Pessoa passar a conceder a licença médica para determinados tipos de doenças sem perda da gratificação de 25% de adicional de produtividade (o antigo pó de giz) a que as trabalhadoras tinham direito. Um outro exemplo foi a substituição dos quadros-negros por quadros-brancos nas escolas, eliminando a nocividade do pó de giz.

No entanto, no que concerne à experiência de implantação e desenvolvimento mais especificamente do observatório em João Pessoa, alguns desafios e dificuldades foram apontados e discutidos nos encontros de avaliação que previam a participação de todas as integrantes das Comissões de Saúde e representantes da direção do sindicato. A participação nem sempre assídua das trabalhadoras-multiplicadoras e, principalmente, a não efetiva mobilização das comissões apresentaram-se como grandes empecilhos para que o observatório se consolidasse em cada local de trabalho. Os motivos elencados para o não engajamento nessa etapa do processo de formação foram as aposentadorias de algumas trabalhadoras-multiplicadoras, as transferências de escola, os adoecimentos e, fundamentalmente, a sobrecarga de trabalho, situações que comprometeram sua disponibilidade. Reiterava-se o fato de que, se o programa estivesse associado ao próprio projeto político-pedagógico e, por conseguinte, ao planejamento das escolas, ele teria um efeito mais duradouro e a implicação das trabalhadoras seria maior.

Pensamos que a sobrecarga de trabalho (acentuada pelas triplas jornadas de trabalho das mulheres, geradas pelos poucos salários e pela divisão sexual do trabalho) e o número insuficiente de trabalhadoras nas escolas apresentam-se como fatores que exigem novas estratégias de formação e intervenção, uma vez que a efetivação e a manutenção de um Observatório das condições de saúde e trabalho nas escolas **permanente e contínuo**, bem como a consolidação das Comissões de Saúde, mostraram-se difíceis.

Some-se a isto a possível presença de sistemas defensivos de tipo ideológico (DEJOURS, 2004) criados pelas trabalhadoras para lidar

com o sofrimento gerado pelo trabalho, já que em vários momentos vinha à tona situações desagradáveis do trabalho, que não se desejava lembrar, ou que se queria até mesmo esquecer. Pensamos que essas possíveis defesas podem, em algum momento, afastar as trabalhadoras do debate em torno dos riscos no/do trabalho, distanciando-as assim da participação em dispositivos que as façam refletir coletivamente acerca da realidade na qual se inserem e das implicações desta na sua saúde, bem como na produção de novas formas de pensar, sentir e agir em relação às questões de gênero, saúde e trabalho na escola. Por outro lado, como apontam Cru e Dejours (1987), é fundamental insistir na construção de dispositivos que mobilizem a criação, a engenhosidade, as possibilidades de transformação, evitando o aprisionamento engendrado pelo recorrente alerta dos riscos e dos sofrimentos e processos de adoecimentos relacionados ao trabalho, que tende a minar a atuação das defesas, sem apresentar alternativas efetivas de enfrentamento.

Nessa direção, ao longo do processo foi fundamental observar como os estabelecimentos escolares, submetidos às mesmas diretrizes das Secretarias de Educação no estado do Rio de Janeiro e em João Pessoa, apresentavam modos diversos de gerenciamento do trabalho. Perceber a possibilidade do desenvolvimento de estratégias diferentes de regulação do trabalho permitia discutir a cena do trabalho como fruto não apenas de uma imposição das secretarias, mas também da gestão coletiva empreendida pelas próprias trabalhadoras (SCHWARTZ, 2010). Por intermédio do Programa de *Formação* inverteu-se, portanto, a lógica mais frequentemente utilizada em estudos e intervenções acerca da relação saúde-trabalho: foram privilegiadas as descobertas que conduzem à conquista da saúde e à manutenção no campo da normalidade e não apenas o sofrimento patogênico – como aponta Dejours (2004) –, o desgaste no/do trabalho – como sinaliza Seligmann-Silva (2011) – e os processos de adoecimento.

Verificamos que durante as alternâncias, principalmente em relação aos exercícios de estudo de campo, cada Capi foi se expandindo de diferentes formas, a partir das alianças e parcerias que as trabalhadoras estabeleceram nos locais de trabalho. Buscando dar conta desta potência em rede e desenvolvê-la, em 2011 foi criado o *site*

“Encontros sobre a vida, a saúde e o trabalho nas escolas públicas”⁹. Com sua criação e manutenção, buscou-se contribuir para a continuidade do diálogo e reflexão das trabalhadoras que participaram do Programa de Formação de modo a fomentar e desenvolver as transformações geradas ao longo desse processo fortalecendo, assim, as Capis. Além disso, visou-se propiciar maior difusão de saberes e a produção de novos conhecimentos acerca das relações entre o trabalho e a saúde de trabalhadoras de escolas públicas.

Considerações finais

O “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas” propôs-se a favorecer a articulação crítico-criativa entre os saberes advindos da experiência de vida/trabalho/saúde das trabalhadoras e os saberes provenientes de diferentes patrimônios disciplinares. A sinergia entre esses dois polos envolveu a confrontação crítica entre os saberes, contribuindo para o processo de reformulação e produção de novos saberes, permitindo que novas formas de diálogo acerca das questões ligadas à saúde no trabalho fossem desenvolvidas. Além disso, quando as trabalhadoras discutiam mudanças a serem realizadas nas condições e formas de organização do trabalho, faziam também uma reflexão crítica sobre as atividades que realizavam ou não, suas alternativas de escolhas, implicando num debate ético sobre que normas seriam mais adequadas para operacionalizar os valores sob os quais queriam pautar sua vida em comum. Tal processo dialógico referenda a posição de Schwartz (2007/2010) de que há uma indissociabilidade entre a dimensão epistêmica e a dimensão deontica nos processos de formação.

Dessa forma, o desenvolvimento do Programa se deu pela constituição de redes de trabalhadoras interessadas e mais bem preparadas para compreender↔transformar os processos e as relações sociais de

⁹ O *site*, alojado no portal da Fiocruz (<http://capescola.ensp.fiocruz.br>), está estruturado em diversos ambientes como o da disponibilização de textos que possam subsidiar processos formativos, bem como de fatos/notícias e acontecimentos relativos à temática em questão. Abriga também espaços para fóruns e *chats*, além de um canal de contato com participantes do Programa de Formação. O *site* hospeda, ainda, um conjunto de ferramentas produzidas ao longo do desenvolvimento do programa, como os *Cadernos de textos*, de *métodos e procedimentos* e de *relatos de experiências*, além do vídeo “Trabalhar na escola? Só inventando o prazer”.

trabalho. Multiplicar, na concepção desse programa, não significava reproduzir exata e mecanicamente o modelo proposto. Mesmo respeitando os procedimentos metodológicos que estavam fundamentados teoricamente e já tinham sido testados, era fundamental que as trabalhadoras-multiplicadoras fossem capazes de recriar e readaptar o método segundo as diferentes realidades e a cada meio específico.

Percebe-se que, a respeito das propostas de experimentação nessa linha, visando a transformação das situações deletérias à saúde e a promoção da saúde, é requerido tempo necessário à sua realização, bem como alto grau de persistência e paciência. Do nosso ponto de vista, a constituição de *Comunidades Ampliadas de Pesquisa e Intervenção* indica potencialidades e desafios para se avançar na perspectiva de compreender↔transformar a partir das situações concretas de trabalho. Se várias mudanças foram implementadas, acreditamos que muitas ainda poderão se concretizar a partir da consolidação de proposições como as desenvolvidas no curso do programa, e da problematização e amadurecimento de ideias que foram assinaladas ao longo desse processo.

Apostou-se, assim, em uma prática que pudesse ir além de reconhecimento e denúncia da precarização do trabalho e da nocividade e dos danos (gritantes) à saúde das trabalhadoras. Isto porque pensamos que abordagens como a efetivada pelo Programa de *Formação* propiciam o desencadeamento de vários movimentos de promoção da saúde, dado que nesta dinâmica as trabalhadoras potencializam sua capacidade normativa, (re)criando novas normas de vida (CANGUILHEM, 1966/2011) e de trabalho.

Desse modo, ao longo do programa e especificamente no caso das professoras, destacamos que estas fizeram menção a diversos e diferentes tipos de vivência de sofrimento/desgaste e de processos de adoecimento. Entretanto, vimos também ações propositivas de resistência e luta contra a insatisfação, indignidade e desqualificação decorrentes das condições e da organização do trabalho na escola, esforços que terminam por contribuir, em certa medida, para reorganizá-lo de modo mais pertinente e menos nocivo. Sendo assim, na medida em que as condições não estejam bloqueadas – mesmo que isso ocorra frequentemente –, chamamos a atenção para possíveis formas de engajamento e de regulação no exercício do trabalho, nas quais escolas desprovidas de recursos de toda ordem mantêm-se, sobretudo, com a persistência e a criatividade de suas professoras.

Referências

ATHAYDE, M.; ZAMBRONI-DE-SOUZA, P.; BRITO, J. Intervenção e pesquisa em psicologia: uma postura ergológica. *In*: BENDASSOLLI, P., SOBOLL, L., A. (org.). **Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho**. Clínicas do Trabalho. São Paulo: Editora Atlas, 2014, p. 129-157.

BRITO, J.; ATHAYDE, M. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 63-89, 2003.

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. (org.). **Cadernos de método e procedimentos**. Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas. João Pessoa: Editora Universitária UFPB; 2003a.

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. (org.). **Cadernos de textos**. Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas. João Pessoa: Editora Universitária UFPB; 2003b.

BRITO, J. *et al.* (org.). **Cadernos de relatos de experiências**. Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas. João Pessoa: Editora Universitária UFPB; 2003c.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1966/2011.

COSTA, J. D. **O Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho em Escolas Públicas e a produção de subjetividade**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2004.

CRU, D.; DEJOURS, C. Saberes de prudência nas profissões da construção civil: nova contribuição da psicopatologia do trabalho à análise da prevenção de acidentes na construção civil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 15, n. 59, p. 30-34, 1987.

DEJOURS, C. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, S.; SZNELMAR, L. (org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/ Paralelo 15, 2004.

DURRIVE, L. O formador ergológico ou ergoformador: uma introdução à ergoformação. *In*: SCHWARTZ, Y., DURRIVE, L. (org.). **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: Eduff; 2007/2010, p. 295-307.

FRANÇA, M. B. **Uma comunidade dialógica de pesquisa**: atividade e discurso em guichê hospitalar. São Paulo: Fapesp/Educ, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P., FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GUÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

KERGOAT, D. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 86, p. 93-103, 2010.

LACOMBLEZ, M.; TEIGER, C.; VASCONCELOS, R. A ergonomia e o paradigma da formação dos atores: uma parceria formadora com os protagonistas do trabalho. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (org.). **Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do trabalho**: clínicas do trabalho. São Paulo: Atlas, 2014, p. 159-183.

MUNIZ, H. P. *et al.* Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da saúde do trabalhador no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n. 38, 280-291, 2013.

NEVES, M. Y. *et al.* Saúde, gênero e trabalho nas escolas públicas: potencialidades e desafios de uma experiência com o dispositivo “Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção”. **Laboreal**, v. 11, n. 1, p. 53-68, 2015.

NEVES, M. Y. *et al.* A formação como estratégia de pesquisa e intervenção em saúde do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 43, n. 1, p. e8s; 2018.

NEVES, M. Y.; BRITO, J.; ATHAYDE, M. Mobilização das professoras por saúde. *In*: RAAB, G. D. M.; ROCHA, L. E. (org.). **Saúde mental no trabalho**: da teoria à prática São Paulo: Roca, p. 248-270, 2010.

ODDONE, I. *et al.* **Ambiente de trabalho**: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: Hucitec, 1986.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail? Paris: Messidor/Éditions Sociales, 1981.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, 2000.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e Ergologia. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana 2. ed. rev. e ampl. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007/2010, p. 25-46.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez; 2011.

SILVA, E. F. *et al.* A promoção da saúde a partir das situações de trabalho: considerações referenciadas em uma experimentação com trabalhadores de escolas públicas. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 13, n. 30, p. 107-19, jul./set. 2009.

CAPÍTULO 4

Os desafios da intervenção na saúde dos Professores: Contribuições e possibilidades do Laboratório de Mudança¹⁰

Amanda Aparecida Silva Macaia

Rodolfo Andrade Gouveia Vilela

Introdução

Quando pensamos a Comunidade Saúde dos Professores, idealizamos um espaço que se constituísse como um celeiro e um fomentador de informações e diálogos sobre a temática e as experiências no campo. Havia uma unanimidade em nossas primeiras conversas quanto à validade do conjunto de estudos de diagnósticos já publicados na literatura científica, mas também a certeza de que muitas experiências de intervenção estavam sendo realizadas, embora sem visibilidade entre os diversos profissionais. Tornar visível tem a potência de estimular à discussão e ao aprendizado coletivo o que se percebe como fenômeno. Ao nosso ver, esta foi uma das razões que determinou a escolha do tema desse primeiro seminário.

Esta palestra, que tentaremos transcrever neste capítulo, apresenta uma metodologia formativa para o desenvolvimento do trabalho. Denominada “Laboratório de Mudança”, este método se configura como uma intervenção inserida num campo teórico que compreende diagnóstico e intervenção como um processo contínuo, ou seja, não estão desvinculados e um sem o outro não faz sentido.

¹⁰ Processo Fapesp 12/04721 (Projeto Temático). Processo Fapesp 15/13301-4 (Bolsa de pós-doutoramento).

Para auxiliar a apresentação da metodologia e colocar no debate os desafios e as possibilidades de intervenções no contexto do trabalho-saúde dos professores, exporemos um estudo de caso ocorrido em uma escola da região metropolitana de São Paulo, entre 2015 e 2016. Esse estudo-intervenção foi desenvolvido no âmbito do projeto do pós-doutoramento da primeira autora que tratou da experimentação do método em questão no contexto brasileiro.

O capítulo está organizado de forma muito semelhante à apresentação realizada no seminário. Ela foi baseada na discussão do caso e principalmente no livro *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*, dos autores Virkkunen e Newnham (2015), disponível gratuitamente na página do Fórum Acidentes do Trabalho, na internet (www.forumat.net.br). Nesse livro os leitores poderão obter mais detalhes sobre o método e os conceitos aqui citados, além de outras referências.

Dessa forma, na segunda seção serão apresentados o conceito de intervenção no qual nos apoiamos e o método Laboratório de Mudança (LM) com suas ferramentas e seus princípios. Na terceira, faremos a caracterização da escola com a demanda para intervenção. Em seguida trataremos de alguns resultados e sua discussão; e a finalização, na quinta parte, apresentará as considerações sobre o desafio da intervenção no trabalho em vista da saúde de professores.

Laboratório de Mudança como intervenção formativa

Considerando a origem latina, a palavra “intervenção” é a junção de dois termos: *inter* e *venire*. O primeiro significa “entre” e o segundo “vir”. “Vir entre duas ou mais coisas”. Virkkunen e Newnham (2015), ao discutirem o termo, basearam-se na definição de Midgley (2000) de que intervenção é a ação propositada por parte de um agente humano, a fim de criar mudança. Todavia, os autores consideram que mudanças estão ocorrendo o tempo todo a partir da ação humana e, portanto, uma intervenção auxilia o redirecionamento da mudança em curso. Nesse sentido, também definem o interventor ou o mediador da intervenção como aquele que vem entre as ações de um ator (aquele que atua, que faz) de modo que a atividade tome um novo rumo.

É também sabido que o trabalho está sempre em transformação, uma vez que seus atores criam constantemente maneiras e estratégias de darem conta de fazer o que é necessário fazer, para alcançar os resultados almejados com qualidade. O trabalho na escola é um exemplo onde se observam evidências bastante claras da dinamicidade das transformações e soluções criadas pelos diversos profissionais na relação entre eles e na relação deles com estudantes, pais e o restante da comunidade do sistema escolar.

Outra premissa a se considerar nesse conceito de intervenção é a de que o interventor/mediador é um ator que interfere no redirecionamento da mudança. Isso porque lidar com atividades humanas é assumir que sempre há processos inter-relacionais em ato. Não se trata de um experimento de laboratório no qual os sistemas são estáveis e controláveis. Dizemos que o interventor é um integrante do sistema, produtor de conhecimento, facilitador do processo de desenvolvimento de uma atividade.

Qual é, então, a ação propositada do interventor que auxilia no redirecionamento da mudança em curso? No nosso caso, a ação propositada é guiada por um método que pretende potencializar o desenvolvimento de sistemas de atividade humana, chamado Laboratório de Mudança (LM). O LM se caracteriza por ser um método de intervenção colaborativo e formativo. Se analisarmos as intervenções em relação ao seu processo e a ordem da mudança almejada, explicitam-se os significados dessas características e as diferenças entre o LM e outros tipos de intervenção (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

Os autores supracitados explicam que o processo de intervenção pode incluir desde um conjunto rigorosamente estruturado de passos para implementar uma solução preexistente, portanto uma intervenção de implementação, até uma inovadora reformulação de problemas e criativa formulação de soluções, no caso uma intervenção formativa. Considerando a intervenção quanto a ordem da mudança almejada, podemos classificá-la ainda como mudanças incrementais, ou seja, quando ocorrem mudanças gradativas nas formas de realizar os conceitos básicos da atividade atual; ou uma mudança transformacional, onde ocorre a transformação de toda a atividade, ou seja, seus conceitos e princípios.

É possível visualizar quatro quadrantes de intervenções, considerando a interseção entre o processo e a mudança almejada citadas anteriormente. O primeiro quadrante refere-se às intervenções de aprimoramento, pois envolvem uma intervenção que seja ao mesmo tempo de implementação e incremental. Neste caso, a solução/resultado já existe antes da intervenção ocorrer. O segundo quadrante é o das intervenções de mudanças orientadas por conceitos. Elas são tanto de implementação quanto transformacional, ou seja, a solução já existe, mas é aplicada em todas as funções e níveis da organização. Imagine uma solução tecnológica que é implementada como um novo programa computacional aplicado a uma organização inteira. A intervenção de solução de problemas, terceiro tipo, conjuga a mudança incremental e a criativa reformulação de problemas e criação de soluções. Conforme os autores, é nesse quadrante que se encontram, por exemplo, as intervenções do tipo pesquisa-ação. Já o LM é classificado como uma intervenção formativa ou colaborativa baseada em conceitos, pois envolve um processo de formação, como o exemplo anterior, mas buscando mudança transformacional no objeto da atividade, em todos os níveis da organização.

É relevante explicar que estamos falando de uma transformação, de um desenvolvimento que se embasa na Teoria da Atividade Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky nas décadas de 1920-1930 e que foi inspirado pelo materialismo histórico-dialético de Marx. A teoria foi ampliada por Leontiev e posteriormente, na década de 1970 na Finlândia, por Engeström. Ela compreende uma nova lógica de desenvolvimento da atividade, qualitativamente diferente do estado anterior à intervenção, e que não finda ao seu término. Resumimos que a transformação é, portanto, uma mudança em nível conceitual, realizada de forma colaborativa que cria novos conhecimentos e mediadores da ação; ou seja, cria um novo conceito para a atividade pela ação de diversos atores e promove um tipo específico de aprendizagem (ENGESTRÖM, 1987; 2016).

O LM, como uma intervenção formativa, envolve uma série de conceitos e métodos que guiam o processo de pesquisa/intervenção e permite transformar ou modelar uma atividade em foco. É como uma caixa de ferramentas construída e apoiada na abordagem teórica e metodológica da Teoria da Atividade, que compreende os seguintes princípios: 1) Teoria da Mediação Cultural e Ações Humanas; 2) Sistema de Atividade como unidade de análise; 3) a multivocalidade de um siste-

ma de atividade; 4) a historicidade; 5) a contradição como origem de mudanças e desenvolvimento; 6) o método da dupla estimulação como ferramenta para a aprendizagem expansiva.

Princípios do laboratório de mudança

Teoria da Mediação Cultural e Ações Humanas e o Sistema de Atividade como unidade de análise

Um sistema de atividade humana é a unidade de análise em uma intervenção com o LM. Isso significa que o foco da intervenção (análise e desenvolvimento) é este sistema adotado em sua totalidade, pensando nas interações que ocorrem entre todos seus elementos, uma visão dialética e sistêmica que não admite uma fragmentação. Outros métodos podem não levar em conta esta visão sistêmica, limitando-se geralmente a componentes isolados do sistema, como por exemplo as maneiras individuais de trabalhar e agir.

Conforme a ideia da mediação cultural, os seres humanos agem sobre o mundo desafiados ou motivados por um objeto, e, na relação com ele, o transformam e são transformados ao mesmo tempo. Porém, essa relação com o objeto se realiza a partir de mediadores culturais, no sentido que são construídos e seus significados são determinados historicamente (COLE, 1996; ENGSTRÖM, 2016). Os seres humanos, seus objetos e mediadores constituem sistemas de atividade. Todo sistema de atividade, portanto, tem um objeto, que é sua finalidade e motivação; mas tal objeto possui inúmeras e parciais interpretações feitas pelos sujeitos que constituem esse sistema e agem sobre ele.

Além dos elementos sujeito e objeto em um sistema de atividade, as mediações incluem os instrumentos (conceituais ou materiais), as regras (normas externas, internas, explícitas, implícitas, prazos etc.), a divisão de trabalho (divisão de tarefas, hierarquias) e a comunidade (todos os envolvidos com o objeto, como parceiros sociais, clientela etc.). Na ação do sujeito (individual ou coletivo) sobre o objeto do sistema, todos os elementos interagem, ou medeiam a interação, e os sujeitos desenvolvem formas de relações entre si e com os objetos do trabalho.

Multivocalidade de um sistema de atividade

Como ninguém domina a atividade como um todo, a multivocalidade é um princípio que explica a necessidade de vários atores estarem envolvidos na análise e transformação de um sistema de atividade. Adém das observações de Leontiev sobre a divisão de trabalho entre os sujeitos para agirem sobre o objeto, ou seja, a divisão de trabalho, que é regulamentada através de relações de produção específicas para cada forma histórica de produção e cria diferentes representações e pontos de vista sobre o objeto (LEONTIEV, 1978; ENGESTROM, 1987; QUEROL *et al.*, 2014). Deste modo o LM considera o diálogo entre os sujeitos de níveis hierárquicos diferentes, priorizando as diferentes visões e perspectivas sobre a atividade.

Historicidade e contradição

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural sustenta a ideia de que as mediações, os artefatos que o sujeito utiliza para transformar a natureza, e o próprio objeto se transformam historicamente a partir das interações entre eles. Por isso Engeström (1987) aponta que para se analisar uma atividade é necessário analisar historicamente o objeto e a estrutura do sistema. Isso significa analisar as fases sucessivas de desenvolvimento e observar o surgimento das contradições entre seus elementos. Um sistema de atividades vai evoluir de uma fase histórica relativamente estável para outra qualitativamente diferente e mais avançada, impulsionada pelas contradições nos e entre seus elementos. As contradições são, portanto, as fontes ou origens de mudanças e desenvolvimento.

Entendemos por contradição as tensões estruturais (incompatibilidades) existentes dentro e entre os mediadores do sistema de atividades (SA). A história e as contradições de um sistema de atividade são como a parte submersa de um *iceberg*. As contradições só podem ser identificadas a partir de eventos, anomalias, constrangimentos e conflitos existentes no decorrer da ação dos sujeitos. Para resolver estas anomalias/problemas na atividade, não basta entender apenas o que é visível (um professor dando sua aula, usando a voz e por exemplo um projetor). A Figura 1 é a representação gráfica triangular de um siste-

ma de atividades, com as contradições secundárias entre seus elementos representadas em forma de raios. As contradições são originadas no sistema capitalista quando a própria força de trabalho e os demais mediadores são transformados em mercadorias que são intrinsecamente contraditórias (MARX, 1983)¹¹.

No LM ocorre uma dinâmica que alterna o foco dado pelos participantes e mediadores entre a estrutura sistêmica invisível da atividade coletiva e os problemas imediatamente visíveis nas ações de indivíduos. Primeiro identificam-se os problemas óbvios (parte visível do *iceberg*) e em seguida revelam-se as causas sistêmicas dos problemas visíveis na atividade (contradições). Somente assim é possível encontrar um caminho para superar os problemas mediante a reconceitualização expansiva da ideia da atividade. Por fim, os atores são apoiados para o desenvolvimento de novos tipos de ações na atividade, como a implementação de novos instrumentos, novas regras, novos modos de dividir o trabalho e colaboração.

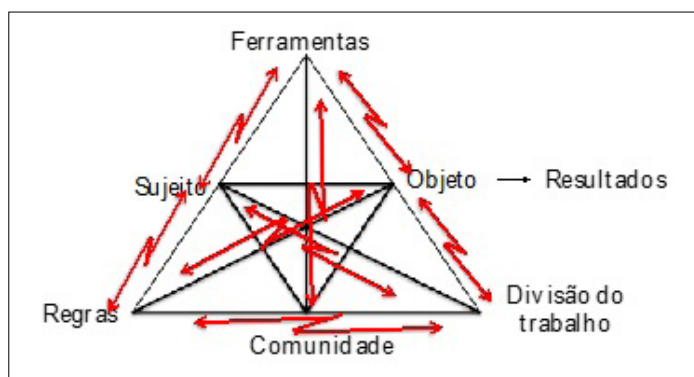


Figura 1 Representação de um sistema de atividade e as contradições secundárias entre os elementos do sistema.

Aprendizagem expansiva e dupla estimulação

Conforme anunciado anteriormente, o LM promove um tipo de aprendizagem, denominado por Engeström (1987, 2016) como expan-

¹¹ Por exemplo, o cuidado em saúde tem um valor de uso para o paciente (a cura e o cuidado) e um valor de troca que representa o ganho e o lucro do profissional ou do dono do plano de saúde. Para mais explicações, além de Marx, ver também Engeström (2016).

siva. Na aprendizagem expansiva, os sujeitos ou o grupo questionam o contexto atual e constroem, com base em conceitos que internalizam, um contexto alternativo, mais amplo (CASSANDRE; PEREIRA-QUE-ROL, 2014). Na intervenção, a aprendizagem expansiva é organizada em seis ações de aprendizagem que compõem um ciclo, conforme a figura 2: questionamento, análise, desenho de um novo modelo, teste do novo modelo, implementação, reflexão sobre o processo e consolidação das novas ações.



Figura 2 Ciclo de ações de aprendizagem expansiva (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

Essas ações são colocadas em prática pelo método da dupla estimulação. Esse método foi criado por Vygotsky para entender quais são os meios e os dispositivos que os indivíduos usam para organizar seus comportamentos de forma adequada para cada situação. A partir disso ele avalia as funções psicológicas superiores, como pensamento, memória e linguagem, observando as respostas dos indivíduos a tarefas dadas. A principal ideia do método é que, ao se deparar com situações problemáticas que não podem ser resolvidas com as ferramentas e conhecimento que possuem, os indivíduos buscam novas ferramentas psicológicas e práticas que lhes permitam resolvê-las.

O método consiste na aplicação de uma série de dois estímulos cognitivos: o primeiro é uma confrontação emocional; o segundo, uma reflexão intelectual. Um exemplo, entre tantos outros, de dupla estimulação no âmbito escolar é o que fazem os estudantes quando constroem uma cola enquanto se preparam para as provas (ENGESTRÖM, 2007).

As questões e o texto da prova são o primeiro estímulo. A cola, um dispositivo “papel”, é uma ferramenta, ou seja, o segundo estímulo. O que o estudante faz para criar uma boa cola? “[...] Precisa selecionar cuidadosamente os aspectos mais relevantes e úteis dos tópicos da prova e representá-los de modo econômico e acessível no papel da cola.” (ENGESTRÖM, 2007, p. 367). Ao fazer a cola, criou-se um meio auxiliar externo para dominar o objeto. Conforme o autor, a construção, o conteúdo e o uso da cola destacam e objetivam o processo psicológico interior de se preparar para a prova. O estudante controla seu próprio comportamento com a ajuda de uma ferramenta que ele mesmo fez. O resultado é que:

Se tivermos acesso a essa construção, ao conteúdo, ao papel da cola, aprenderemos mais sobre o aprendizado do estudante do que apenas lendo e avaliando suas respostas na prova (ENGESTRÖM, 2007, p. 367).

No LM, o primeiro estímulo é uma situação real da atividade de trabalho considerada problemática, que necessita ser solucionada. É essa situação-problema que confronta emocionalmente os participantes do LM até que tomem consciência de que necessitam de alguns mediadores, não comumente considerados, para resolvê-la. O segundo estímulo é um conceito, um modelo ou ainda uma representação de uma experiência exitosa que têm o potencial de ser usado como instrumento para solucionar a situação confrontada. Uma vez que o sujeito individual e/ou coletivamente incorpora, ou usa o artefato neutro, conceitual, na resolução da tarefa, a estrutura da operação muda. O artefato só ganha este status de instrumento quando no uso é apropriado pelo sujeito em situação real, ou seja, quando o instrumento entra na mente¹².

Com esse arcabouço teórico e metodológico, o LM tem o potencial de construir coletivamente uma solução para os problemas em sistemas de atividade, aprofundando a compreensão sobre a natureza e as causas desses problemas; de alterar práticas; de ampliar a agência (protagonismo) e a motivação dos participantes; e de criar uma nova perspectiva em relação ao desenvolvimento futuro da atividade (aprendizado transformador).

¹²No inglês “instrumentality” significaria o instrumento que entrou na mente.

Um dos desafios do método – que será exemplificado a seguir – é a constituição do diálogo e do processo de coprodução entre, pelo menos, dois “mundos” diferentes: o mundo da pesquisa dos mediadores/pesquisadores e o mundo produtivo dos profissionais, com representantes de diversas comunidades, diferentes culturas e percepções do problema.

O contexto da Escola

A demanda para a intervenção

Uma intervenção com o LM numa escola pública da região metropolitana de São Paulo foi negociada entre o coordenador do Serviço Especializado de Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho (Sesmt) da secretaria de educação do município, o secretário municipal de educação e sua equipe, e pesquisadores da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

A demanda do município relacionava-se ao questionamento sobre as razões das faltas dos professores. O município registrava apenas 5% de absenteísmo de professores em suas escolas, mas de acordo os demandantes isso gerava consequências relevantes na rotina escolar e no aprendizado dos estudantes. Na rotina escolar, cada vez que um professor faltava, seus alunos precisavam ser redistribuídos em outras salas de aula, independente da faixa etária. A equipe gestora precisava encontrar outro professor para assumir a sala cujo professor faltara, e isso também gerava horas extras a serem pagas pela Secretaria. Nem sempre um professor substituto era encontrado ou sua contratação era autorizada pela Secretaria, principalmente quando mais de um professor da mesma escola faltava. Quando a redistribuição ocorria, a sala de aula com apenas um professor chegava a ficar com mais de 40 alunos de séries escolares diferentes.

Nesta escola eram atendidas crianças entre quatro e 11 anos. Nossa hipótese, baseada em estudos de literatura, é de que o absenteísmo seria reflexo das condições de trabalho e refletia no próprio ambiente de trabalho e no aprendizado dos estudantes (ERVASTI *et al.*, 2012; MILLER *et al.*, 2008; PORTO *et al.*, 2008; UNTERBRINK *et al.*, 2008).

Organização para a intervenção com o LM

O secretário municipal selecionou cinco escolas onde a intervenção poderia ocorrer e posteriormente indicou uma delas. A princípio, entendemos que era devido ao maior número de afastamentos por transtornos mentais em anos anteriores nesta escola, embora não houvesse diferenças significativas comparando-a com as outras. No decorrer da intervenção, descobrimos que os registros escolares desta escola eram os mais organizados para o caso de uma pesquisa e que a diretora tinha atitudes de maior protagonismo na comunidade escolar.

A escola foi visitada pelos pesquisadores, que realizaram entrevistas com professores com mais e menos tempo de trabalho na escola, familiares de estudantes e a diretora da escola. O secretário municipal e médicos do Sesmt também foram entrevistados nesse momento – que no método é denominado de coleta de dados etnográficos. O objetivo desta etapa é, entre outros, compreender, coletar e selecionar informações que reflitam como “espelhos” a atividade, as ações dos diversos atores do sistema e os problemas que geraram a demanda. Essas informações são chamadas de dados espelho e servem também como estímulos primários na dupla estimulação para que as ações de aprendizagem expansiva ocorram (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015). Ao coletar esses dados queríamos entender sobre a história da escola, das condições de trabalho e dos problemas e soluções até então experimentadas.

Após a negociação da demanda e da coleta dos dados etnográficos, foram organizadas sessões (encontros periódicos) com atores, convidados, envolvidos na atividade e no problema do absentismo dos professores. Participaram das sessões: professores do período da tarde da escola, equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica), dois técnicos do Sesmt, um representante do Departamento de Movimentação da Secretaria e a supervisora escolar, que participou de maneira inconstante. No total contamos com um grupo em torno de 15 pessoas por sessão. Dos participantes, três pessoas estavam na escola desde o ano de 2006, cinco entraram entre 2007 e 2011 e cinco nos anos seguintes.

Cada professor ocupava uma turma entre os turnos matutino, intermediário e vespertino existentes na escola, que contavam com o

mesmo conjunto de séries escolares em cada um, e, portanto, quantidade de professores. Os professores do período da tarde, em sua maioria, acumulavam outros turnos de trabalho em outras escolas no período da manhã e revelaram que faltavam mais ao trabalho à tarde. Professores em readaptação e o agente escolar foram convidados, e após o primeiro encontro optaram por não continuar. Todos os participantes foram esclarecidos sobre a intervenção e assinaram um termo que versava sobre a ciência quanto aos esclarecimentos do estudo e voluntariado da participação, conforme os preceitos éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2013).

A frequência das sessões do LM era de 1 (uma) hora/semana, no período da “hora-atividade” dos professores da tarde, caracterizada como um momento de formação entre professores e coordenação escolar. Fora as sessões, realizávamos reuniões bimestrais na secretaria municipal para discussão do processo e coleta de dados à medida que era necessário complementar informações e compreender melhor a atividade.

Alguns resultados e Discussão

Na palestra que proferimos foi possível fazer um panorama da intervenção na escola, a partir das ações do ciclo de aprendizagem expansiva, destacando alguns aspectos principais de cada uma delas, de forma que o método fosse explicado. O ciclo de ações de aprendizagem expansiva é um organizador dos passos a serem dados, partindo da fase atual de desenvolvimento da atividade. Todo processo pode ser dividido nas fases de questionamento, análise e modelagem, porque em cada uma delas predomina um certo tipo de ações de aprendizagem, embora o encadeamento não seja linear e estas ações específicas possam se repetir nas diferentes etapas de aplicação do método. Por exemplo, “o questionamento desencadeia e motiva a análise, mas a análise pode levar a questionamentos posteriores” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

Percebemos que a atividade na escola, cuja definição é dada pelo seu objeto, era a educação ou o processo de aprendizagem dos alunos, pois esse era o motivo social de existência desse sistema (LEONTIEV, 1978). O absentismo dos professores e as repercussões negativas sobre o aprendizado dos alunos, embora fossem a demanda gerada pelos

membros da secretaria de educação, não eram necessariamente uma razão que justificasse a intervenção naquela escola, na avaliação dos atores participantes do LM. Devido a essas características, conforme observações de Virkkunen e Newnham (2015), Engeström (2016) e outros, dizemos que tal atividade e seus atores encontravam-se em “estado de necessidade” quanto à fase de desenvolvimento da atividade. Isso significa que não havia nenhuma ameaça visível de crise, que o descontentamento era difuso e difícil de articular, que havia um desacordo sobre a necessidade de mudança, que as ideias e as soluções sobre os problemas eram diferentes e contraditórias e que havia poucas ideias sobre o futuro da atividade.

Avaliamos que, em decorrência dessa característica, um dos principais desafios desse LM foi a construção do diálogo entre os diferentes atores. O processo foi constituído por muitas ações de questionamento e evidências de agência transformadora (protagonismo) na direção de questionar e criticar tanto a prática e a sabedoria existente quanto a intervenção em si. Nas ações de questionamento os atores participantes costumam ressignificar a demanda e construir um objeto comum, uma vez que podem não concordar com a demanda inicial. É um momento no qual eles identificam os problemas visíveis na atividade, reconhecem a necessidade de mudança e afirmam a implicação do grupo no desenvolvimento do processo. Detalhes sobre a fase de questionamento desta intervenção estão em Silva-Macaia *et al.* (2016).

Questionar o problema na escola: mas que problema?

Os participantes analisaram na fase de questionamento do problema que o absentismo dos professores por motivos médicos não era o problema central sobre o qual deveriam se debruçar para pensar transformações no trabalho. A demanda inicial foi reformulada então para desgaste do professor. No desenho superior da figura 4 apresentamos os estímulos primários e secundários oferecidos e os resultados concretos e de aprendizagem das duas séries de estimulação dupla, que levou à reformulação.

O desenho inferior da figura 4 representa o fluxograma de elementos relacionados ao desgaste. O absentismo foi citado como uma

das causas do desgaste, cujas expressões foram nomeadas como: fadiga, cansaço físico e mental, “acordar com vontade de dormir”, problemas na voz, falta de tempo e disposição para atividades sociais e de lazer, ausências do trabalho.

As dinâmicas das sessões variaram entre discussões em pequenos grupos e no grupo geral. Entre cada sessão, os mediadores analisavam o processo anterior para planejamento do seguinte.

Séries	Sessão	Primeiro estímulo	Segundo estímulo	Resultado concreto	Aprendizado
1	2-4	O que eu acho do meu trabalho?	Quais as facilidades e dificuldades do meu trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> - Pontos principais que justificam a importância do trabalho do professor e da escola - Painel reflexo do cotidiano do trabalho na escola a partir das facilidades e dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas facilidades são na verdade resultados almejados - Algumas facilidades são dificuldades e vice-versa
2	5-8	Painel das facilidades e dificuldades reorganizado	Qual é o problema principal? Como sentimos esse problema?	Fluxograma dos elementos relacionados ao desgaste	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulação do problema para a análise - Compreensão dos fatores associados ao desgaste na escola - Identificação de como se expressa o desgaste naqueles participantes

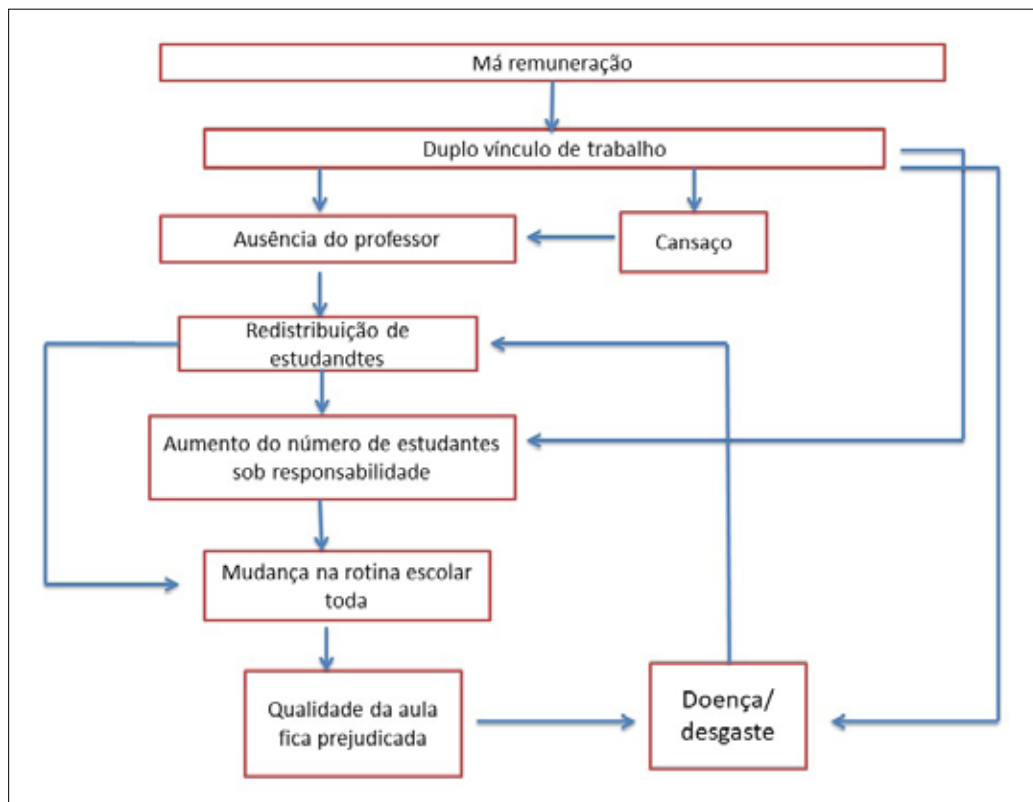


Figura 4 Resultados da dupla estimulação na fase de questionamento do problema

Quais as causas do desgaste do professor?

Para responder a essa questão com o objetivo de construir uma solução efetiva para o problema, os participantes foram estimulados: a analisarem quais foram as condições em que o problema foi gerado; a perceberem que ele se insere em um contexto mais amplo dentro da estrutura do sistema de atividades; a observarem o desenvolvimento do objeto e da estrutura do sistema, ou seja, de seus elementos (figura 1) na história; e a identificarem as contradições internas no sistema.

A linha histórica foi a principal ferramenta utilizada como estímulo secundário nas sessões da análise histórica. A construção da linha do tempo foi realizada em ordem cronológica de entrada dos participantes na escola ou na secretaria de educação no município, como foi o

caso para os técnicos do Sesmt. Todos contribuíram inserindo eventos acontecidos que em suas opiniões estavam relacionados ao desgaste do professor. Na primeira análise sobre os eventos, a conclusão foi a de que o desgaste aumentou ao longo dos anos.

Os participantes foram, em seguida, questionados sobre quais eventos os aproximavam do objetivo idealizado para atender ao objeto do sistema e quais os distanciavam. Na fase de questionamento, haviam chegado à conclusão de que esse objetivo era o desenvolvimento de atividades para a vida social que contribuísse com a formação de cidadãos. O objeto da atividade, como já anunciado, era a educação do aluno. Porém, concluímos que ao longo das sessões foi sendo evidenciada uma tridimensionalidade do objeto, que, por vezes, era contraditória, principalmente do ponto de vista dos professores presentes nas sessões. As dimensões eram: a responsabilidade pelo aprendizado do aluno, por sua segurança e saúde e o bem-estar do professor.

Na palestra demos destaque a alguns eventos e conclusões relativas à linha do tempo. Um deles foi que, embora o número elevado de alunos na sala seja sempre uma justificativa para o desgaste do professor, ele se manteve semelhante desde o início da história da escola; mesmo assim, os professores analisaram que o desgaste tinha aumentado. Além disso, a redistribuição dos alunos em outras salas quando algum professor faltava sempre fora uma regra. Então o que havia mudado no sistema da atividade e feito com que isso fosse um problema?

Outro destaque referiu-se à relação social entre os professores, considerada melhor antes da chegada do ponto eletrônico. Antes da sua instalação e obrigatoriedade, os professores ficavam conversando na escola além do horário, o que era entendido como algo positivo. Depois do ponto, isso poderia gerar hora extra, e a orientação foi para não excederem o horário da jornada de trabalho.

Um fato relevante para as mudanças no sistema de atividade foi o recebimento de alunos de um novo conjunto habitacional na região da escola, cujos moradores foram transferidos de outras regiões sem sua total concordância. De acordo com os participantes do LM, isso significou novos tipos de conflitos e demandas relativas às necessidades sociais desses alunos. O novo contexto exigiu outra organização e instrumentos de aprendizagem. Um exemplo foi o tipo de mediação pedagógica que a

equipe gestora teve que construir para suprir as atuais demandas. Dessa forma, percebemos que a mudança ocorrida no sistema, desencadeando outras modificações como a criação de novos instrumentos, nova organização social e divisão de trabalho na escola etc., estava diretamente relacionada à mudança no objeto do sistema. A cascata de mudanças poderia ser uma das origens do desgaste do professor.

Entre o final de um ano letivo e o começo de outro: desvelamento de novos problemas

A análise que nós, mediadores, realizamos sobre o processo até então nos indicava que cada um dos envolvidos experienciava os problemas e reagia a eles de formas diferentes. No entanto, fora os professores, os outros participantes pouco se posicionaram quanto as suas próprias vivências dos problemas. No geral, eles concordavam ou se mantinham neutros nas discussões. Na retomada das sessões após o recesso escolar, associamos nosso diagnóstico aos problemas de relacionamento que emergiram entre professores e gestão local.

Após a fase de análise do ciclo de aprendizagem expansiva, o próximo passo foi a construção das soluções. Sugerimos que o grupo poderia vivenciar, antes das férias escolares, alguma mudança em aspecto específico da prática escolar, como motivador de soluções mais sistêmicas posteriormente. Os professores haviam elencado alguns possíveis experimentos para esse período que recaíam em: trabalho colaborativo entre o professor regente da sala e o professor especialista; diminuição da quantidade de documentos a serem preenchidos pelos professores no decorrer da rotina escolar, diminuição do barulho na escola e do número de alunos por sala de aula (que estava em torno de 35). Todavia, houve desacordos sobre as necessidades de mudança e a governabilidade sobre elas, e decidiu-se aproveitar para avaliar o trabalho na escola diante da nova situação de contratação de professores substitutos que pretendia acabar ou diminuir consideravelmente a necessidade de redistribuição dos estudantes.

Contudo, no retorno do recesso escolar, a equipe gestora implementou mudanças no tocante aos diversos documentos de planejamento e ao registro do trabalho dos professores que os desagradaram.

A iniciativa da gestão foi resolver aspectos problemáticos que haviam sido discutidos durante as sessões, mas, ao fazê-lo, não ocorreu como um experimento e apenas ao grupo que participava do LM, nem da forma como os professores imaginaram. Tal situação desvelou problemas de relacionamento entre os professores participantes e a equipe gestora da escola, cujos documentos a serem preenchidos eram apenas a ponta do *iceberg*.

Os professores verbalizaram que o desgaste do professor estava diretamente relacionado ao trabalho conjunto com a equipe gestora e solicitaram continuar o processo do LM em sessões separadas da equipe gestora. Planejamos, a partir dessa situação, sessões que ocorreriam separadamente com o objetivo de construir dois novos modelos de atividade, para os professores e para a equipe gestora, que seriam analisados posteriormente em sessões conjuntas.

A análise histórica e as novas observações que fizemos do trabalho da gestão nos ajudaram a entender as tensões criadas no sistema (contradições) que originaram os problemas de relacionamentos e o desgaste dos professores. Foram tensões que surgiram a partir da mudança do aluno, citada anteriormente, e das mudanças que foram sendo criadas pela gestão escolar, com poucas possibilidades de atuação colaborativa dos professores.

Considerações finais

O principal objetivo da palestra foi apresentar um método de intervenção formativa a partir de um estudo de caso em escola, a fim de suscitar as discussões com os ouvintes sobre os desafios da intervenção no trabalho e na saúde dos professores.

Com o estudo de caso demonstramos que a análise realizada em conjunto com os professores inseriu os elementos causais dos problemas de saúde no âmbito do processo e das relações estabelecidas no trabalho. A análise sistêmica proposta no método elevou as explicações sobre os problemas extrapolando o mais superficial, como foi o exemplo da relação entre o número de alunos e o desgaste do professor.

A intervenção foi interrompida subitamente pela gestão local, e tornou-se impossível analisar os resultados das mudanças implementadas e saber se elas foram ou não sustentáveis. No entanto, foi possível reconhecer os problemas e deixar emergir suas origens. Isso significa saber qual a direção das soluções que provocarão transformações expansivas. Além disso, professores tornaram-se mais protagonistas do processo, comparado ao início da intervenção.

A interrupção sinalizou incômodo e estado de crise diante do ponto de vista dos professores e do rumo que a intervenção tomava. Esse foi mais um indício de que o estabelecimento do diálogo com confiança entre professores e equipe gestora sobre a relação trabalho-saúde foi um dos principais desafios na intervenção que pretendia a resolução dos problemas de maneira coletiva. Concluímos que todos os participantes da intervenção precisariam redefinir colaborativamente seus papéis e roteiros de ação e, assim, os mediadores que utilizavam para agir sobre o aprendizado do aluno, que é o objeto que compartilham entre eles.

Outro desafio foi a forma como perceberam esse tipo de intervenção. Como ocorre nas intervenções mais tradicionais, muitas vezes relacionadas a pesquisas ou consultorias, em regra o sujeito é apenas um informante e o dono da pesquisa é o pesquisador/especialista. Este é quem define o problema, os objetivos, a metodologia, a forma de análise, quem participa ou não e as recomendações ou propostas de soluções. Esse não foi o modelo de intervenção realizado, o que ocasionou alguns questionamentos dos participantes sobre o método.

Por fim, saúde e trabalho constitui um campo de conflito sustentado pelas tensões criadas entre capital e trabalho, que muitas vezes aparecem até mesmo na escola pública, sob a forma da qualidade *versus* quantidade. Intervir nesse campo por si só constitui o desafio de construir soluções entre a produtividade e a saúde dos trabalhadores.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1 p. 59.

COLE, M. **Cultural Psychology: A once and future discipline**. Cambridge MA: Harvard University; 1996.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Orienta-Konsultit Oy, 1987.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem expansiva**. Tradução: F. Liberali. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ERVASTI, J. *et al.* School environment as predictor of teacher sick leave: datalinked prospective cohort study. **BMC Public Health**, London, v. 12, n. 770, p. 1-8, 2012.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção os Economistas), v. 1, T 1.

MIDGLEY, G. **Systemic intervention: Phylosophy, methodology, and practice**. New York: Kluwer Academic/Plenun, 2000.

MILLER, R. T.; MURNANE, R. J.; WILLET, J. B. Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. **Education and Policy Analysis**, v. 30, p. 181-200, 2008.

PORTO, L. A.; OLIVEIRA, N. F.; CARVALHO, F. M. Construction of a morbidity index for elementary and middle school female teachers. **Rev. Baiana Saúde Pública**, Salvador, v. 32, p. 282-296, 2008.

QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. C.; BULGACOV, I. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológica para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, 2014.

SILVA-MACAIA, A. A. *et al.* **O processo de análise histórica do Laboratório de Mudanças na atividade de colaboração entre uma faculdade e um centro de saúde escola.** *In:* Congresso Brasileiro de Ergonomia, 18., 2016b. Belo Horizonte. Anais eletrônico do 18º Congresso Brasileiro de Ergonomia. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 1 CD-ROM

UNTERBRINK, T.; HACK, A.; PFEIFER, R. Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. **Int Arch Occup Environ Health**, Berlin, v. 80, p. 433-441, 2008.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação.** Tradução: Pedro Vianna Cava. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.



PARTE 2

Pela promoção da saúde dos docentes

CAPÍTULO 5

O desafio da promoção da saúde dos Professores

Jefferson Peixoto da Silva

Frida Marina Fischer

Introdução

Desde que nos propusemos a estudar a temática do trabalho e saúde dos professores, uma das atividades que mantivemos com atenção e regularidade foi o acompanhamento daquilo que os jornais – especialmente os de grande circulação – têm noticiado a respeito do assunto. Por já fazermos isso há algum tempo, tem sido muito comum também que, por reconhecerem a importância da ação, amigos e demais colegas de trabalho nos enviem – espontânea e gentilmente – materiais diversos contendo informações pertinentes a essa questão. Desse modo, tem sido possível consolidar um conjunto significativo de informações, que só faz aumentar nossa convicção de que há algo de muito degradante pairando sobre as condições e a organização do trabalho dos professores, o que, conseqüentemente, tem prejudicado seriamente a saúde desses profissionais.

Ao analisarmos essas informações, algumas questões específicas têm se tornado marcantes, sobretudo quando comparamos às notícias coletadas. Nesse contexto, recordamo-nos que, no ano de 2016, uma matéria em específico muito nos chamou a atenção. Publicada pelo jornal O Estado de São Paulo, em 24 de março do referido ano, no caderno Metrópole, seu título estampou o seguinte: “Estado dá a professores 372 licenças por dia, 27% por transtornos mentais”. De modo geral, a notícia deu conta de que em 2015 (ano de referência dos dados utilizados) houve um total de 136 mil afastamentos médicos de professores na rede estadual de São Paulo. Em 37.833 dos casos, o motivo esteve relacionado a transtornos mentais e comportamentais. Como se pode observar,

além do alto número de licenças em si, a proporção representada pelos problemas mentais é igualmente preocupante, tanto que o jornal precisou recorrer à Lei de Acesso à Informação para obter os dados.

Ao procedermos a uma comparação com reportagem veiculada algum tempo antes por outro jornal de grande circulação, nossa preocupação com relação ao assunto só aumentou, posto que, em 8 de novembro de 2014, a *Folha de São Paulo* alertou para o crescimento do número de professores que passaram a recorrer à justiça para poderem tirar licença médica. Segundo dados da reportagem, tais solicitações subiram 301% entre 2012 e 2014, em virtude de mudanças que, conforme a reportagem citada, tornaram o sistema de concessão de licenças médicas mais rígido.

Um ano mais tarde, nos propusemos ao mesmo exercício e, na ocasião, nos perguntamos o seguinte: o que a comparação das matérias citadas com notícias posteriores (a respeito do mesmo assunto) revelaria? Apontaria para o reconhecimento de que medidas de atenção à saúde dos professores precisariam ser (e/ou foram) adotadas, ou pelo contrário, que o estado atual das coisas havia sido mantido e que o quadro nocivo perdurara? Quando, então, começamos a pensar em buscar novas matérias sobre o assunto, algumas notícias vieram até nós de modo abrupto, não propriamente pelo modo espontâneo como nos chegaram, mas pela gravidade do que elas comunicaram.

Foi assim, por exemplo, que em determinado momento fomos surpreendidos nas redes sociais (Facebook) pela chocante imagem de uma professora com o rosto sangrando após ter sido agredida por um aluno. A imagem circulou amplamente e gerou grande repercussão, levando-nos posteriormente a buscarmos informações sobre o assunto em órgãos da imprensa. Com isso, vimos que, em 21 de agosto de 2017, a página eletrônica do jornal Diário Catarinense estampou a mesma foto que a professora, ainda com o rosto sangrando, havia postado originalmente na sua *timeline* do Facebook, acompanhada da frase proferida por ela em tom de desabafo: “Todos ajudaram a deixar meu olho roxo”.

No mesmo sentido, apenas alguns dias depois, uma reportagem do jornal *Folha de São Paulo* de 17 de setembro de 2017 noticiou que, segundo dados policiais (boletins de ocorrência) referentes só ao primeiro semestre de 2017, “São Paulo tem quase dois professores agredidos ao dia; ataque vai de soco a cadeirada”.

Como se pode observar, a situação que envolve as condições de trabalho e saúde dos professores tem se tornado insustentável, e não são apenas as matérias jornalísticas que, quando comparadas em perspectiva, confirmam esse cenário. De igual maneira, uma considerável produção acadêmica tem se estabelecido e demonstrado o agravamento da precarização das condições trabalho e saúde dos professores (FERREIRA, 2010; GASPARINI, BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; NEVES, BRITO; ATHAYDE, 2010; PAPARELLI, 2009, 2010; SILVA-MACAIA; FISCHER, 2015).

Diante disso, constata-se que é preciso pensar em formas de promover a saúde dos professores, dando-lhes condições de trabalho adequadas. Para tanto, o caminho é investir na educação e, como parte fundamental disso, na figura do professor. Imbuídos desse espírito, nos propusemos aqui a discutir o cívico e necessário desafio de promover a saúde dos professores.

O que entendemos por promoção da saúde

Antes de partirmos para a delimitação daquilo que entendemos por promoção da saúde, duas considerações prévias se fazem necessárias. A primeira delas é de natureza conceitual e trata da importância de se destacar que, ao falarmos em promoção da saúde, os conceitos de prevenção e proteção são necessariamente convocados, uma vez que lhe são complementares. Por sua vez, a segunda questão que se impõe é a da necessidade de explicitação do contexto a partir do qual pretendemos abordar tais conceitos, visto que, prevenção, proteção e promoção são termos de uso relativamente comum, tanto no contexto social geral como no âmbito específico do campo da Segurança e Saúde no Trabalho (SST), área na qual este trabalho se insere.

Por ser multidisciplinar, tal campo é composto/alimentado por diversas vertentes como, por exemplo, a Medicina do Trabalho, a Engenharia de Segurança do Trabalho, a Higiene Ocupacional e a Saúde Pública (quer na perspectiva da Saúde Ambiental, em geral, ou mais particularmente, da sua aproximação com a perspectiva da Saúde do Trabalhador). Além destas, outras tantas áreas de significativa relevância se voltam ao debate em torno do assunto (MENDES; DIAS, 1991).

Dito isto, cabe destacar que os conceitos em questão (prevenção, proteção e promoção) poderiam ser definidos no contexto de cada uma dessas diversas perspectivas, gerando, assim, formas distintas – porém complementares – de fazê-lo. Isso porque, mesmo reunidas sob o mote da SST, tais áreas do saber possuem suas peculiaridades práticas e teóricas, o que acaba por se refletir no olhar singular de cada uma delas.

No contexto dessas múltiplas possibilidades de abordagens, importa destacar que trataremos o conceito de promoção da saúde (assim com os seus conceitos complementares de prevenção e proteção) a partir do referencial da Saúde Pública, perspectiva esta que, a nosso ver, é aquela que, junto com a medicina preventiva, mais se aproxima do sentido original do termo. Esse, portanto, é o lugar de onde falamos.

Com relação ao conceito de “promoção da saúde”, propriamente dito, Westphal (2013, p. 164) nos explica que o historiador da medicina Henry Sigerist (1891-1957) teria sido o primeiro a empregar o termo quando, em 1945, definiu o que ele considerava as quatro funções da medicina, quais sejam: promoção da saúde; prevenção da doença; restauração do doente; e reabilitação.

Observa-se que a noção de doença ocupou papel central nesta formulação, mas, a despeito disso, permitiu também que a ideia de promoção da saúde ganhasse destaque. Nesses termos, promoção da saúde despontou como uma espécie de dimensão (ou dinâmica) que antecede o próprio ato de prevenir a ocorrência de alguma doença – e de certo modo até se distingue dele –, ao mesmo tempo que, conforme veremos mais adiante, continua a integrar a própria noção de prevenção do referido modelo, no contexto do seu sentido mais amplo.

Desse modo, a título de aproximação inicial, pode se dizer que promoção da saúde se caracteriza como uma medida de “intervenção geral” (WESTPHAL, 2013, p. 164). Como tal, remete muito mais à ideia de saúde do que de doença, o que é bastante significativo, uma vez que aponta para uma direção distinta da concepção comumente veiculada (no senso comum) de que saúde se caracterizaria como a ausência de doenças, assim como do próprio modelo de Sigerist cujo foco também fora depositado na doença (e em possíveis formas de prevenção e/ou tratamento contra ela).

Ainda assim, embora não tenha sido concebida como instrumento voltado a impedir (ou prevenir) diretamente que uma doença em específico se instalasse – daí se caracterizar como medida de ordem geral e ter sido aqui apontada como possuidora de lógica peculiar e independente –, a noção de promoção da saúde ancorou-se no princípio (positivo) de que o próprio ato de fomentar medidas que auxiliem e/ou estimulem a saúde, em termos gerais, já seria um fator preventivo. Mas preventivo contra o quê? No caso, contra eventuais processos de adoecimento. Sob tal dinâmica – a da promoção da saúde –, a prevenção não se daria de modo direcionado e específico, mas geral, uma vez que não se voltaria contra doenças especificamente instaladas e/ou em processo de o ser.

Nesse sentido, em termos da lógica subjacente ao modelo de Sigerist, a noção de promoção da saúde se distingue consideravelmente das outras três “funções da medicina” por ele apontadas, posto que, nelas, o evento doença é figura central, conforme vimos. Além do mais, o enfrentamento direto de casos específicos de adoecimento (pelo viés da prevenção) se constituiria no intento principal de tal modelo, o que deveria acontecer tanto para prevenir a ocorrência da doença como para restaurar ou reabilitar o doente e, assim, prevenir sempre o pior (a morte, em primeiro plano, e a limitação permanente e/ou a incapacidade, em segundo).

Para melhor explicitar a lógica que rege a referida formulação e o lugar distinto que o conceito de promoção da saúde ocupa dentro dela, é importante levar em consideração que, como pano de fundo (ou contexto histórico fundamental), duas formas muito singulares de se conceber o adoecimento estavam no horizonte e, de certo modo, passaram a disputar influência no tocante ao modo como os processos de adoecimento (e suas respectivas medidas de intervenção) eram e/ou viriam a ser concebidos.

A primeira delas, de base tradicional, foi retomada da tradição clássica greco-romana nos contextos da ascensão do Estado liberal burguês e, posteriormente, da consolidação da sociedade industrial. Ela entendia que a relação entre saúde e condições de vida era direta e unívoca, e, sendo assim, as medidas de saúde precisariam contemplar intervenções de linhas gerais que se voltassem, sobretudo, aos espaços nos quais as experiências sociais se desenrolavam (CARVALHEIRO *et al.*, 2013; WESTPHAL, 2013).

Segundo tal visão, as doenças estavam associadas ao ambiente e às condições de vida das pessoas, de modo que agir sobre a doença significava, antes, agir sobre tais ambientes e condições. Embora enraizada num passado remoto, tal perspectiva se mostrava bastante abrangente. Ela explica, por exemplo, por que a definição de promoção da saúde – mesmo a de Sigerist, que era ancorada predominantemente no outro a ser apresentado – foi classificada como de linha “geral”, como vimos. Ao mesmo tempo, explica também por que o processo de precarização das condições de vida que a ascensão do Estado liberal burguês colocou em curso – da qual a revolução industrial é um dos produtos – fez ressurgir a importância de tal explicação de cunho geral. A esse respeito, Carvalheiro *et al.* (2013) explicam que:

Em seu trabalho sobre a história da Saúde Pública, George Rosen defende a ideia de que os problemas de saúde vividos pelo homem durante toda a sua história vinculam-se à organização comunitária e à estrutura social desenvolvida. A confluência histórica dos contornos encontrados na contenção das epidemias desde a melhoria do ambiente físico, a provisão de águas, a assistência médica e outras medidas originou o que atualmente se conhece como Saúde Pública [...]. A atual noção de Saúde Pública ganha nitidez no Estado liberal burguês do fim do século XVIII [...]. Será na segunda metade do século XIX que a higiene se torna um saber social que envolve toda a sociedade e faz da Saúde Pública uma prioridade política [...] A deterioração das condições de vida urbana da população de trabalhadores é brilhantemente descrita por Engels (2011) em obra publicada originalmente em meados do século XIX (1845). Nesse contexto, inúmeros trabalhos de pesquisa revelam claramente a relação direta entre saúde e condições de vida. (CARVALHEIRO et al., 2013, p. 1-2).

No mesmo sentido, Westphal (2013) afirma que:

Desde Esculápio e suas filhas Panacéa e Hygea, passando por Hipócrates, Galeano e outros autores ilustres como Chadwick, Vilhame e Virchow, a relação entre saúde e condições de vida tem sido constatada e explicitada [...]. Especialmente no fim do século XVIII e na primeira metade do século XIX, o processo de urbanização e industrialização na Europa provocou a deterioração das condições de vida e de trabalho nas cidades, fazendo-se acompanhar de um aumento da ocorrência de epidemias. Os curadores e os médicos, envolvidos com o intenso movimento social que emergiu nesse período, ao relacionarem as doenças com o ambiente, também faziam uma ligação com as relações sociais que as produziam. (WESTPHAL, 2013, p. 163).

Por sua vez, a segunda forma de se conceber o adoecimento que mencionamos produziu uma verdadeira revolução no modo como o adoecimento e suas formas de enfrentamento passaram a ser concebidos. Não à toa, foi cunhada como uma revolução: a revolução microbiológica (ou pasteuriana). Curiosamente, tal revolução acabou por colocar em segundo plano a já explicitada forma de se olhar para o adoecimento (como elemento atrelado às condições de vida e do ambiente) que, embora com raízes mais antigas, se mostrava bem mais abrangente. A esse respeito, Westphal (2013) comenta o seguinte:

Na modernidade, o mundo ocidental construiu e viveu um grande avanço científico. Na área da Saúde, esse avanço repercutiu tanto do ponto de vista da medicina clínica como, principalmente, após a “Revolução Pasteuriana”, na microbiologia, na patologia, na fisiologia, na parasitologia e na medi-

cina preventiva [...]. As doenças passaram, então, a ser compreendidas como a relação entre o agente etiológico, alterações fisiopatológicas e um conjunto de sinais e sintomas. A explicação microbiológica para a causa das enfermidades forneceu à medicina a condição de interferir no curso das doenças transmissíveis, que eram o principal problema de Saúde Pública [...]. O doente e seu ambiente passaram para um plano secundário e estabeleceu-se uma relação de causa e efeito entre germe e doença. A preocupação principal do médico tornou-se a doença e não o paciente. (WESTPHAL, 2013, p. 163).

Sobre o mesmo assunto, Carvalheiro *et al.* (2013) afirmam que:

*[...] as descobertas, na segunda metade do século XIX, de Pasteur, Koch e outros, com isolamento dos germes, provocam uma verdadeira revolução científica. Inicia-se um período da ciência dominado pela “Teoria do Germe”, que não se esgotou totalmente até hoje: uma forma de linear de associar a cada doença um germe. E seus corolários imediatos: a cada germe uma imunidade; a cada imunidade uma possível vacina [...]. Essas descobertas deram substância ao paradigma que viria a dominar o mundo científico, remetendo para o quase esquecimento as ideias generosas que associavam as doenças a determinantes sociais, políticos e econômicos. (CARVALHEIRO *et al.*, 2013, p. 2).*

Ao olharmos para esse panorama, podemos considerar que, enquanto as noções de prevenção da doença, restauração e reabilitação do doente (modelo de Sigerist) parecem nos remeter diretamente à citada lógica da “Teoria do Germe”, a ideia de promoção da saúde (vinculada

ao mesmo modelo em suas origens), por sua vez, parece refletir muito mais a concepção que a antecedeu, ou seja, aquela que relaciona a doença (assim como a própria saúde) ao ambiente no qual ela foi engendrada.

Desse modo, ao falar em prevenção, o modelo de Sigerist destacava o pressuposto da doença como elemento central e a concepção microbiológica da doença como lógica predominante, uma vez que ela acabou trazendo um modelo interpretativo que se tornou hegemônico. É preciso destacar, contudo, que mesmo assim continuou havendo lugar para interpretações de cunho mais amplo, por mais marginalizadas que tenham ficado. Nesses termos, o conceito de promoção da saúde se destaca como uma dessas manifestações mais gerais, ainda que pendendo cada vez mais para a lógica da centralidade da doença e do imperativo do agente etiológico e do individual.

Na medida em que, por influência do modelo microbiológico, a noção de doença foi se tornando cada vez mais central para os esquemas explicativos da área da saúde, coube também a esse modelo se dedicar a explicitar os processos de gênese da(s) doença(s), segundo os seus próprios pressupostos. Foi então que o conceito de História Natural das Doenças (HDN) se afirmou como importante elemento de referência, tanto para o tratamento de doenças já estabelecidas como para as medidas de prevenção encarregadas de evitá-las. Junto com ele, a noção de estímulo patogênico também ganhou força.

Acompanhando a projeção dos quadros explicativos em questão e, desse modo, seguindo a influência da “Revolução Pasteuriana”, a medicina preventiva ganhou expressão enquanto núcleo representativo da perspectiva da prevenção. Sem querer aqui resgatar e/ou reproduzir toda a discussão que há no tocante ao embate entre a linha preventivista, por um lado, e a linha da Determinação Social do processo saúde-doença (AROUCA, 1975), por outro, cabe destacar que nos concentraremos aqui em uma abordagem que priorize o conceito de promoção da saúde e suas possibilidades de definição, visto ser o que importa ao nosso intento.

No âmbito da história da medicina preventiva, portanto, o trabalho de Leavell e Clark (1976) tornou-se referência, e, no contexto de

sua formulação, o conceito de prevenção foi consagrado por eles como a “ação antecipada, baseada no conhecimento da história natural a fim de tornar improvável o progresso posterior da doença” (LEAVELL; CLARK, 1976).

Para esses autores, a prevenção teria a HND como parâmetro e se apresentaria em três fases: primária, secundária e terciária (WESTPHAL, 2013, p. 164). Separando (ou ordenando) o limiar dessas três fases da prevenção, estariam os dois períodos diretamente relacionados à doença (mais precisamente, à sua História Natural), definidos, por assim dizer, como períodos pré-patogênico e patogênico. Ao período pré-patogênico, corresponderia a esfera da prevenção primária, enquanto ao período patogênico se associariam as esferas secundária e terciária da prevenção.

Entendido por tal modelo como período que antecede a ação do estímulo patogênico (ou da ação do patógeno, em termos predominantemente microbiológicos), o período pré-patogênico é o que englobaria tanto as iniciativas de promoção da saúde quanto as de proteção, na qualidade de ações de prevenção primária, uma vez que neles o estímulo patogênico ainda poderia ser evitado e/ou confrontado. Por outro lado, no tocante ao período patogênico, considerando que o limiar da doença já estaria estabelecido, caberia então partir para o diagnóstico e para o tratamento precoce, a fim de evitar a morte e a limitação da incapacidade, caracterizando, assim, a prevenção secundária. Feito isso, o próximo passo seria buscar a recuperação da capacidade por meio da reabilitação, o que constituiria a prevenção terciária.

Apresentado esse esquema, cabe agora especificarmos – ainda que de forma básica – o que definiria (em termos de exemplos) cada uma dessas três distintas fases da prevenção que foram apresentadas.

No tocante à prevenção primária – o que de certa forma é o que mais nos interessa neste texto –, o primeiro de seus componentes (justamente a promoção da saúde) seria entendido como um conjunto de ações ou medidas de validade (preventiva) geral, isto é, cabíveis para todas as doenças. Seria o caso, por exemplo, da prática de atividades físicas, do repouso, do lazer, da boa alimentação, da educação etc. Como segundo componente da prevenção primária, as medidas de proteção seriam mais específicas, pois se voltariam a doenças ou a conjuntos de doenças semelhantes e pontuais. Nesses termos, elas se destinariam a

eliminar as causas ou condições de aparecimento dessas doenças, agindo tanto sobre o comportamento individual como sobre o ambiente. Por exemplo, a segurança nas estradas e o saneamento básico poderiam ser citados como medidas de proteção a agir sobre o ambiente, assim como a vacinação e uma dieta sem sal exemplificam as medidas de proteção a agir sobre o comportamento individual (CARVALHEIRO *et al.*, 2013, p. 3).

Do ponto de vista da prevenção secundária, há que se considerar que, em se tratando de uma dimensão na qual o estabelecimento da doença ou do período patogênico já estaria caracterizado, o horizonte clínico em questão estabeleceria como prioritária a adoção de medidas de duas naturezas complementares: o diagnóstico, em primeiro plano, e o tratamento, em segundo. Em termos de diagnóstico, busca-se antecipar o reconhecimento do estado de doença por meio de exames, enquanto o tratamento, por sua vez, busca curar a doença e limitar a incapacidade que eventualmente possa se originar a partir dela.

Temos então que, enquanto as medidas de prevenção primária agem no sentido de evitar que a doença se instale, as ações típicas da prevenção secundária agiriam no sentido de prevenir o pior, isto é, a morte e a incapacidade total ou permanente. No tocante às ações de prevenção terciária, se caracterizariam justamente como de um terceiro nível de atenção, visto que, evitada a morte e a incapacidade (total ou permanente), a prevenção terciária atuaria para recuperar o máximo possível a capacidade que havia antes da ocorrência da doença, daí seu caráter restaurativo.

Como se pode observar, assim como Sigerist, Leavell e Clark (1976) também colocaram a prevenção como o fim maior do seu modelo, isto é, como núcleo em torno do qual gravitam todos os outros conceitos, inclusive o de promoção da saúde. Mesmo tendo uma origem mais remota e uma lógica própria, a promoção da saúde também é colocada por eles como parte (e a serviço) do seu modelo de prevenção. Apesar das limitações desse modelo, conforme apontado por Carvalho *et al.* (2013) e Westphal (2013), ele possui um potencial didático bastante interessante no sentido de ajudar a compreender como a noção de promoção da saúde se desenvolveu e de como ela vem sendo mais hodiernamente associada ao conceito de prevenção, nos dando elementos para prosseguirmos com nossa busca pela definição do termo.

Conforme a própria autora supramencionada afirmou, trata-se de um esquema com limitações, mas que, dentro do seu contexto, significou reconhecido avanço:

O modelo explicativo e as ações propostas por Leavell e Clark significaram um grande avanço na década de 1960, uma vez que passaram a analisar as doenças em uma perspectiva multicausal e processual. Reconhece-se hoje, no pensamento e no discurso da maioria dos profissionais e pesquisadores da área de Saúde esse conceito da promoção da saúde que é bastante restrito e normativo. (WESTPHAL, 2013, p. 164).

No que concerne ao reconhecimento de que, a despeito de suas limitações, tal modelo legou importantes contribuições, cabe destacar que, nele, o caráter de antecipação expresso na lógica da prevenção é reforçado, de modo que, como componentes da prevenção primária, tanto a promoção da saúde como a proteção ocupariam lugar de destaque, representando o nível mais desejável da prevenção, uma vez que se antecipar ao estado de doença é seu principal fundamento, evitando, assim, a ação do estímulo patogênico, seja ele de caráter microbiológico ou ambiental.

Ampliação conceitual

Segundo Westphal, o avanço da medicina social – cujo ideário inspirou, por exemplo, o Movimento Sanitário brasileiro e a “nova saúde pública” – foi fundamental para promover a ampliação do conceito de saúde, já que passou a considerar os determinantes sociais como questão central e conceber a saúde de modo multicausal e processual.

No campo da Saúde Pública, torna-se cada vez mais evidente a incapacidade do modelo baseado no conhecimento biológico, no parque tecnológico

médico, no risco e na atenção individual, dar conta dos problemas de saúde que continuam atingindo os indivíduos e as coletividades [...]. No Brasil, inspirados pelo paradigma da medicina social, uma nova corrente de pensamento em Saúde Pública gestada desde princípios da década de 1970, vários profissionais da saúde constituíram um Movimento Sanitário que conseguiu impulsionar mudanças progressivas na antiga estruturação do sistema nacional de saúde [...]. Esse movimento iniciou um processo de Reforma Sanitária defendendo a participação social, a equidade de acesso aos serviços de saúde, a universalização e a integralidade das ações de saúde, com base na concepção de saúde como resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte e liberdade [...]. A concepção de saúde que informa esse sistema é que esta seria resultante de condições de vida dignas e de acesso universal e igualitário às ações e aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde [...]. (WESTPHAL, 2013, p. 165).

Ao falar sobre o desenvolvimento de tal perspectiva em outras partes do mundo (em sua interface com o contexto nacional), a autora explica que:

Ao mesmo tempo, com base no mesmo ideário, na Europa Ocidental e no Canadá foi se configurando um processo denominado “Nova Promoção da Saúde” [...] esta reintroduz a visão de que saúde não é o análogo inverso da doença, mas um conceito construído socialmente. É referenciada por um conceito positivo de saúde, que se propõe a identificar e a reforçar potencialidades dos indivíduos e das comunidades, e pelo paradigma da produção social e

não natural da saúde, para atender às necessidades da população através de uma ação integrada, sobre os determinantes sociais do estado de saúde, sobre o estado de saúde em si [...] para colaborar no enfrentamento da múltipla causalidade do processo saúde e doença”. (WESTPHAL, 2013, p. 165).

Conforme se pode observar, o movimento de ampliação conceitual foi, aos poucos, fazendo com que o foco fosse se transferindo, passando da noção de doença para a de saúde. Não se tratou, todavia, de uma simples inversão de foco, mas sim de um típico aprofundamento conceitual. Com a afirmação dos já citados pressupostos conceituais de multicausalidade e de saúde/doença enquanto processo, tornou-se imperativo destacar que saúde não é o “análogo inverso de doença”, conforme vimos. Desse modo, não seria mais adequado falar em saúde e doença como estando em lados opostos. Por isso, a expressão saúde-doença foi adotada, já que alude a esse caráter processual e relacional subjacente ao conceito.

Cabe destacar, também, que não se tratou de um evento isolado e pontual de simples alteração de definições conceituais, mas sim de um movimento no sentido pleno do termo. Como tal, ele envolveu um contexto de conferências e debates que conferiram à promoção da saúde uma história peculiar. Essa história teve nas Conferências Internacionais de Promoção da Saúde seu marco principal. A partir da I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, realizada em Ottawa (Canadá), em 1986, as bases do conceito moderno de promoção da saúde foram instituídas e a ideia de “nova agenda para a saúde” ganhou corpo.

Considerando as conferências internacionais de promoção da saúde que vêm ocorrendo desde 1986, e as cartas e/ou declarações delas resultantes, podemos recuperar a concepção que vem informando essa área de conhecimentos, sua natureza política e de práticas relacionadas a processos de saúde vistos da perspectiva macroestrutural, histórica e relacionados às mudanças ambientais e sociais que têm perpassado o mundo nestes últimos vinte anos [...].

Foi na Conferência Internacional de Promoção da Saúde, conforme mencionado, que os profissionais reunidos em Ottawa, em 1986, propuseram mudanças conceituais semelhantes às que foram inscritas na Constituição brasileira (Promoção da Saúde, 2002). Em um balanço histórico da promoção da saúde pode-se afirmar que a Carta de Ottawa reforçou as propostas de atenção primária a saúde de Alma-Ata, assim como as teorias de determinação social defendidas na América Latina na década de 1980. Vinte anos depois, seus princípios e áreas de ação aprofundados por aportes de seis conferências mundiais posteriores, culminando com a Carta de Nairóbi em 2010, se mantêm vigentes, e vibrantes orientados aos trabalhos de saúde com outros setores e para a construção da cidadania. Outras Conferências Internacionais realizadas nos últimos vinte anos geraram declarações e cartas que sintetizam suas conclusões e recomendações. Com base na concepção de saúde definida na Carta de Ottawa, firmaram-se compromissos para a implementação da promoção da saúde, que ultrapassaram o setor e exigiram parcerias com outros setores do governo e da sociedade (WESTPHAL, 2013, p. 166-168).

Reassumindo e rediscutindo princípios apontados originalmente na Conferência Internacional de Alma-Ata, antiga República do Cazaquistão (Ex-República Socialista Soviética), que ocorreu em setembro de 1978, a Conferência de Ottawa sintetizou ideias e legou um documento (a Carta de Ottawa) que se tornou base desse novo ideário de saúde, o qual colocou a promoção da saúde como elemento básico e prioritário de saúde, estabelecendo, a partir daí, essa nova agenda, conforme dito. Em tal documento, o conceito de promoção da saúde foi assim definido:

A promoção da saúde foi conceituada na Conferência de Ottawa como “um processo através do qual a população se capacita e busca os meios para conse-

guir controlar os fatores que favorecem seu bem-estar e o da comunidade ou que a podem estar pondo em risco, tornando-a vulnerável ao adoecimento e prejudicando sua qualidade de vida”. Outra tradução do mesmo conceito amplia um pouco seu âmbito de atuação: “Processo de capacitação de indivíduos e coletividades para identificarem os fatores e as condições determinantes da saúde e exercerem controle sobre eles, de modo a garantir a melhoria das condições de vida e saúde da população” (Promoção de Saúde, 2002). Nessa visão, saúde deixa de ser um objetivo a ser alcançado, tornando-se um recurso para o desenvolvimento da vida (WES-TPHAL, 2013, p. 166-167).

À luz de tal definição, fica notório que promoção da saúde se constituiu como noção ampla ancorada em uma concepção de saúde que a vê como um meio, como um recurso, e não mais como um fim ou como um objetivo a ser alcançado. Ao mesmo tempo, se baseou também nas ideias de autonomia e emancipação dos indivíduos, apontando para a saúde como um processo que deve ser construído sobre uma confluência de condições e atitudes autônomas, as quais dependem não simplesmente de predisposições ou iniciativas individuais, mas do acesso a condições adequadas, tanto de capacitação como de participação. Não se trata, portanto, de ter vontade (ou não) de promover a própria saúde, em sentido individual e no campo dos interesses pessoais, os quais, como se sabe, são passíveis de variação. Antes, trata-se de ter condições (ou não) de exercê-la, em sentido coletivo.

Como, entretanto, conciliar então tal noção ampliada com a perspectiva preventivista que a precedeu? De que forma as formulações iniciais de promoção da saúde podem contribuir para a compreensão de sua definição atual? Dito de outro modo, como a comparação de ambas as perspectivas (a tradicional e a moderna) pode contribuir para a discussão que buscamos empreender neste texto? Para nós, a resposta reside no encontro entre a ideia de antecipação (típica do conceito mais remoto ou tradicional de prevenção), por um lado, com a concepção

de determinantes sociais do processo saúde-doença (característica do processo de ampliação conceitual), por outro.

Do ponto de vista da concepção mais remota, ficou claro que, para ela, a promoção da saúde se daria a partir da antecipação, isto é, da prevenção do contato e/ou do desenvolvimento do estímulo patogênico, conforme vimos. Nesse sentido, fomentar ações ditas “saudáveis” (como atividades físicas, de lazer, de repouso, de boa alimentação etc.), seria uma forma de se antecipar a tais estímulos, visando não dar lugar a seu estabelecimento. Do ponto de vista da concepção mais moderna, percebemos que a ideia de estímulo patogênico (que era central na concepção precedente e diretamente associada ao modelo microbiológico), deu lugar à noção de determinantes sociais, ampliando e tornando significativamente mais complexa a questão.

Ainda assim, não se pode dizer que falar em determinação social (e cultural) do processo saúde-doença seja algo que exclui a noção de antecipação presente na lógica da prevenção. Com a evolução dos conceitos, muda-se o foco das ações previstas e amplia-se a abrangência da concepção, mas a lógica de se antecipar à ocorrência do adoecimento (para então preveni-lo), se mantém, até mesmo considerando-se que essa era uma das maiores virtudes daquele modelo prévio.

Como fruto da comparação entre os dois referidos modelos (ainda que nos seus termos mais elementares), pode-se dizer que promover a saúde continua tendo a ver com se antecipar. A diferença é que não se busca mais pura e simplesmente se antecipar aos ditos estímulos patogênicos em sentido estritamente microbiológico. Antes, para além das questões microbiológicas, a antecipação deve se concentrar nos determinantes do processo saúde-doença como um todo, os quais têm a ver com o econômico, com o social, com o cultural e com o ambiental, dimensões estas que se integram e gravitam em torno das escolhas e das determinações político-econômicas de cada povo. Promover a saúde significa então se antecipar ao processo de adoecimento por meio da ação sobre seus determinantes, o que requer meios e condições apropriados, tais quais o protagonismo social, a participação e o empoderamento dos sujeitos e das sociedades.

Por que falar em promoção da saúde dos Professores é um desafio?

Conforme vimos, promover a saúde tem a ver com se antecipar aos processos de adoecimento, e fazê-lo, por sua vez, requer que se possa agir sobre seus determinantes. Ao pensarmos sobre isso e aplicarmos teoricamente tais pressupostos ao caso dos professores, torna-se claro, de imediato, que estamos lidando com um grande desafio. Mas por quê? Se o que mais nos interessa em termos de promoção da saúde é identificar, se antecipar e agir sobre os determinantes do adoecimento, uma breve averiguação dos casos típicos de adoecimento que têm acometido os professores e, sobretudo, dos elementos que têm agido como determinantes de tais processos nos leva a perceber o quanto as medidas necessárias estão distantes do alcance do cidadão comum, o que inclui tanto os próprios professores como os agentes comunitários de saúde.

De modo geral, podemos sintetizar a questão explicitando que os principais determinantes do preocupante quadro de adoecimento envolvendo os professores têm a ver com a desvalorização social que vem se abatendo de modo cada vez mais acentuado sobre eles. É por conta de tal desvalorização que os casos de indisciplina, por exemplo, têm se avolumado e transformado o trabalho desses profissionais em um martírio constante, sobretudo se considerarmos que ele tem ocorrido dentro de um contexto de profunda precarização. As mazelas desse lamentável cenário têm sido fartamente demonstradas pelos estudos dedicados ao assunto, conforme, por exemplo, as referências bibliográficas citadas no início deste texto. Entre os casos mais referidos por esses estudos, podemos mencionar as longas jornadas de trabalho, o acúmulo de cargos, as salas lotadas, os baixos salários, a falta de material e de infraestrutura para desempenho do trabalho etc. A nosso ver, todas essas questões decorrem de (ou pelo menos convergem para) um mesmo núcleo que é a crescente desvalorização social dos professores, a qual explica em grande medida a ausência de investimentos seriamente comprometidos com a superação do quadro nefasto que se abate sobre eles.

Como se pode observar, os determinantes do adoecimento ocupacional dos professores não são biológicos, mas sim políticos, econômicos, sociais e culturais. Sendo assim, temos que considerar que não

há exercícios físicos ou antibióticos que combatam, por exemplo, o “desinteresse” dos alunos (SILVA, 2008) ou a desvalorização social do professor que o acompanha. Não há também pílulas que curem a cegueira moral que tem condicionado a falta de políticas públicas e de investimentos adequados na educação, os quais só se explicam logicamente se associadas a um padrão de pensamento que vê no atraso um projeto para a manutenção do *status quo*.

Dentro desse contexto, cabe acrescentar que, a despeito de alguns marcos teóricos que a área da saúde e da saúde do trabalhador vêm produzindo, ainda não possuímos uma cultura de prevenção, de modo que o adoecimento ocupacional não é visto como uma falha organizacional ou sistêmica e, assim, continua a ser tratado como natural, inevitável e, sobretudo, como culpa, falta ou mesmo fraqueza de quem adocece. Diante disso, tais problemas tendem a continuar acontecendo sem que possam ser enfrentados em sua raiz, ou seja, não se age sobre os seus determinantes porque não se habituou a enxergá-los, restando apenas adotar medidas paliativas. Como se vê, a questão cultural se apresenta como parte significativa do desafio.

Seguindo essa linha, outra questão que merece ser destacada é o fato de que, para se promover a saúde, é preciso empoderar os sujeitos. Mas como empoderar os professores se eles estão no meio de um amplo processo de desvalorização social e de retrocessos em suas condições de trabalho? Diante desses tantos desafios ora elencados, a questão central do presente debate (a promoção da saúde) acaba por se constituir em mais um desses tantos desafios. Isso porque, como promover a saúde dos professores se há tantos percalços postos no caminho? Como avançar nessa questão se os desafios são tão distantes do nosso alcance? Como vencer desafios que se apresentam de modo, assim, tão profundo e complexo?

Lamentavelmente, ao pensarmos nestas questões, não temos respostas imediatas, apenas mais perguntas, principalmente quando concentramos o olhar no cotidiano de trabalho dos professores. Ao fazê-lo, cabe recordar que para se promover a saúde é requerido se voltar para os determinantes (do processo saúde-doença), o que nos leva a considerar que, em se tratando do caso dos docentes, o grave quadro de saúde apresentado por eles impõe que façamos questionamentos, conforme expomos a seguir.

Como agir sobre uma realidade que tem colocado diariamente professores em contato com um número cada vez maior de alunos dentro de um modelo de escola que parece não corresponder às suas expectativas, gerando, assim, o aumento dos conflitos? Como fazer com que professores cada vez mais atarefados consigam ter energia e serenidade emocional suficientes para lidar com o cenário cada vez mais conflituoso da escola? Como agir sobre uma sociedade e cultura que, instigadas pelos meios televisivos (e, por vezes, pelos próprios líderes políticos do país), alimentam visões demagógicas ou depreciativas contra o professor? Como fazer com que os casos de adoecimento mental, problemas da fala e da voz, distúrbios osteomusculares e dificuldades no processo de retorno ao trabalho (problemas de saúde mais prevalentes entre os professores) sejam vistos como frutos de um contexto iníquo e não como culpa das próprias vítimas?

Por fim, na perspectiva da intersetorialidade (preconizada pela evolução do conceito de promoção da saúde), como esperar que os órgãos responsáveis pela vida funcional dos professores assumam sua cota de responsabilidade com a valorização dos docentes, se a desresponsabilização é uma das grandes marcas do neoliberalismo plenamente em curso em nossa sociedade?

Considerações finais

Conforme podemos ver, as perguntas fundamentais que precisamos fazer não são nem um pouco simples. Suas possíveis respostas e soluções, menos ainda. Como agir então? Ceder ao pessimismo e acreditar que não há mais nada no horizonte que possa corrigir os rumos desse trem tão desgovernado? Conformarmo-nos com o fato de que, se ele continuar nesse curso, poderá nos levar a resultados ainda mais desastrosos em termos do tipo de sociedade que somos ou que queremos ser?

Se os problemas são complexos e as soluções mais ainda, talvez tenhamos que reconhecer que possuímos boas pistas, refletidas em nossas próprias perguntas. Isso porque não são quaisquer perguntas, são problematizações voltadas àquilo que, de fato, pode contribuir para a superação dos problemas elencados, já que remetem aos seus determinantes. Por hora, enquanto sabemos que essas perguntas (e suas respostas) não correspondem às prioridades políticas do nosso contexto, talvez seja cabível encerrar com outro apontamento, mas um que traga

esperança. Por assim dizer, consideramos que a saída – ainda que simbólica – talvez esteja expressa na arte e em sua poesia.

Em uma música que ganhou ampla projeção popular, o artista Zé Ramalho retratou a dureza da vida de trabalhadores que, na acepção metafórica da sua letra, estariam a viver como gado:

Admirável Gado Novo¹³

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
[...]
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer
[...]
O povo foge da ignorância
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos
Contemplam essa vida, numa cela
[...]
Ê, ô, ô, vida de gado
Povo marcado, ê!
Povo feliz!

Durante muito tempo a letra de “Admirável gado novo” habitou o imaginário popular e fomentou as mais diversas associações. Ela já foi – e ainda é – comparada a inúmeras ocupações, sobretudo às de caráter braçal, tal qual o trabalho na construção civil, na limpeza etc. Isso porque a desvalorização social e o potencial de desgaste que cercam essas profissões remetem fortemente a tal analogia.

Há algum tempo, contudo, tal associação seria muito pouco provável a um grupo também considerável de ocupações, entre elas a docência. Hoje, no entanto, é quase impossível olhar para essa letra e não pensarmos no caso dos professores, o que denuncia, assim, a força do processo de precarização em curso junto à docência. Diante disso, não há como vislumbrarmos outro caminho viável que não seja o do enfrentamento e o da necessidade de mudanças, ou seja, o da superação desse

¹³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/49361/>. Acesso em: 26 mar. 2019.

quadro. As razões são muitas, mas uma delas é crucial, já que toda e qualquer nação precisa de um bom sistema educacional e de bons professores se ela quiser, de fato, se desenvolver como tal. Uma nação que maltrata seus professores não tem como prosperar.

Se a mudança rumo à superação desse quadro é o único caminho viável, terminemos este texto com a arte das palavras poéticas que representam muito bem nossos anseios de mudança, ao mesmo tempo em que nos trazem um belo lembrete: o de que ter a esperança na mudança é mais do que plausível, pois mudar é humano...

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 15).

Referências

AROUCA, A. S. S. **O dilema preventivista**: contribuição para compreensão e crítica da medicina preventiva. 1975. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1975.

CARVALHEIRO, J. R. *et al.* A construção da saúde pública no Brasil no século XX e início do século XXI. *In*: Rocha A. A. *et al.* (org.). **Saúde pública**: bases conceituais. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

FERREIRA, L. L. **Relação entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil**. Relatório Final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. São Paulo, Fundacentro, 2010.

FERREIRA, L. P., *et al.* Distúrbio de voz e trabalho docente. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 4, p. 932-940, 2016.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-99, 2005.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LEAVELL, H. R.; CLARK, E. G. **Medicina preventiva**. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1976.

MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Rev. Saúde Pública**, v. 25, n. 5, p. 341-9, 1991.

NEVES, M. Y.; BRITO, J.; ATHAYDE, M. Mobilização das professoras por saúde. *In*: GLINA, D. M. R.; ROCHA, L. E. (org.). **Saúde mental no trabalho**: da teoria à prática. São Paulo: Roca, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE/BRASIL: MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Promoção da Saúde**: Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Sundsväl e Santa Fé de Bogotá. Tradução, Fonseca LE. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAPARELLI, R. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. *In*: LOURENÇO, E. *et al.* **O avesso do trabalho II**: trabalho, precarização e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 317-42.

PELICIONI, M. C. F.; PELICIONI, A. F.; TOLEDO, R. F. A Educação e a comunicação para a promoção da saúde. *In*: ROCHA, A. A. *et al.* (org.). **Saúde pública**: bases conceituais. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

SILVA, J. P. **O sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista atribuem ao ensino de História**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA-MACAIA, A. A.; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde Soc**, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015.

WESTPHAL, M. F. Promoção da saúde: uma nova agenda para a saúde. *In*: ROCHA, A. A. *et al.* (org.). **Saúde pública**: bases conceituais. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

CAPÍTULO 6

Clínica do desgaste mental no trabalho: Apontamentos sobre transtornos mentais em educadores(as) da Rede Pública de ensino paulistana

Renata Paparelli

Marina Dal Maso Coelho

Danielle Gimenes

Maria Martha Gibellini

O presente capítulo tem como objetivo expor algumas reflexões propiciadas pela experiência acumulada nos atendimentos clínicos de educadores(as) ocorridos desde o segundo semestre de 2016, realizados na Clínica-Escola Ana Maria Poppovic (vinculada ao Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP), como parte das ações do serviço “Clínica do Trabalho¹⁴”. Os atendimentos em grupo dirigidos a profissionais da educação pública municipal de São Paulo foram propiciados por um convênio entre a Clínica do Trabalho e o Núcleo de Orientação e Apoio Profissional (Noap) da Coordenação de Gestão de Saúde do Servidor (Cogess). O Noap, órgão que se dedica ao acompanhamento de servidores públicos com problemas de saúde, realiza a triagem e o encaminhamento de educadores(as) com desgaste mental relacionado ao trabalho considerados possíveis beneficiários do trabalho psicoterapêutico oferecido. A partir dos encaminhamentos, organizamos os grupos, com convite a até 12 participantes, que se reúnem semanalmente na clínica, em encontros com duração aproximada de 1h30min coordenados por uma dupla de estudantes do curso de Psi-

¹⁴ Nesse serviço, coordenado e supervisionado pela docente Renata Paparelli, são realizadas psicoterapia individual e psicoterapia em grupo para pessoas com sofrimento psicológico relacionado/desencadeado no trabalho, quer estejam afastadas do trabalho, na ativa ou em situação de desemprego.

colgia da PUC-SP ou de aprimorandos(as) da Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic.

Os grupos psicoterapêuticos¹⁵ têm como objetivos: a constituição de um espaço coletivo visando à compreensão do processo constitutivo do desgaste mental apresentado; a troca de experiências entre os(as) participantes; a problematização das formas de enfrentamento dos problemas comumente utilizadas; o resgate da condição de sujeito ativo das pessoas do grupo, bem como o seu fortalecimento individual e coletivo. Para tanto, utilizamos diversas estratégias que facilitam o acesso às trajetórias de vida e de trabalho dos(as) participantes, de modo a identificar, no enlace desses percursos, os principais elementos determinantes do sofrimento apresentado. Identificamos, também, as estratégias que são utilizadas para o enfrentamento dos percalços encontrados, de modo a possibilitar a ampliação e o fortalecimento desses recursos, no sentido da construção de novas formas coletivas de enfrentamento, transformadoras dos problemas das escolas.

Nossa abordagem, a Teoria do desgaste mental

Seligmann-Silva (1994, 2011) propõe a categoria “desgaste mental” como possibilidade conceitual integradora das contribuições da psicopatologia/psicodinâmica do trabalho e da medicina social latino-americana na compreensão dos transtornos mentais, cognitivos e psicoafetivos. Nessa perspectiva, os elementos presentes na organização e no ambiente do trabalho (divisão do trabalho, conteúdo das tarefas, ritmo de trabalho, relações de poder, condições ambientais, formas de avaliação e controle, hierarquias etc.) são entendidos como “fontes laborais de tensão”, que provocam o desgaste manifestado por diferentes configurações. Esse conceito, por sua abrangência, propicia o avanço dos estudos do campo SMRT e permite:

[...] instrumentar o necessário estudo da gênese da tensão que vai se tornar em sofrimento e sem que

¹⁵ Essa modalidade de intervenção tem se revelado bastante potente no campo da saúde do(a) trabalhador(a), conforme explanam Lima e Oliveira (1995), Maeno e Carmo (2005) e Paparelli (2011).

este sofrimento deixe de ser examinado em suas diferentes configurações: fadiga, depressão, distúrbios psicossomáticos, síndromes neuróticas, reações psicóticas, alcoolismo etc. (SELIGMANN-SILVA, 1986, p. 66).

Muitos processos de desgaste orgânico determinados pelo trabalho são bem conhecidos, bem como a existência de danos decorrentes de processos de trabalho que atingem o substrato orgânico do psiquismo, como no caso de determinados acidentes de trabalho e de intoxicações que exercem efeitos destrutivos ou prejudiciais aos processos bioquímicos do sistema nervoso, ocasionando déficits intelectuais ou transtornos de ordem psicoafetiva (exposição a chumbo, mercúrio ou a outros metais pesados). Há também agentes biológicos e físicos capazes de agredir o sistema nervoso.

Mas o que se pode dizer quando não há acometimento desse substrato orgânico? Selligman-Silva (1994) coloca a seguinte questão:

Será possível reconhecer um desgaste das capacidades mentais (cognitivas e psico-afetivas) determinado pelo trabalho, de forma independente da ocorrência de “desgaste” ou da destruição de estruturas do sistema nervoso central? (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 78).

Para respondê-la, a autora emprega a noção de “perda” ou “expropriação” subjetivas vividas pelos trabalhadores em processos de trabalho nos quais eles devem comparecer como coisas sem subjetividade, ou seja, em contextos de intensa sujeição. Em suas palavras:

Temos, assim, uma outra vertente de análise, quando consideramos a forma pela qual a situação de trabalho dominado/explorado atua sobre a subjetividade, que modula relações e usos pessoais do tem-

po, do espaço, dos próprios gestos e pensamentos. Este seria o “trabalhador por inteiro”, que estaria exposto a ser expropriado de componentes importantes de sua subjetividade, no interior daquelas situações onde a sujeição é intensa [...]. (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 79, grifo da autora).

Fortalecendo o argumento de que os agravos mentais decorrentes do trabalho podem ser explicados com a noção de desgaste mental, a autora, partindo do referencial teórico do materialismo histórico, resgata a definição de desgaste proposta por Laurell e Noriega (1989), que implica em “perda de capacidade potencial e/ou efetiva, corporal e psíquica” e a afirmação desses mesmos autores, bem como de Doray (1981), sobre a utilização deformada e deformante das potencialidades psíquicas e do próprio corpo do trabalhador no trabalho alienado.

Se há perda e deformação, ou seja, se há transformações negativas de um estado anterior mais satisfatório, pode-se entender o processo como desgaste mental, processo constituído de “experiências que se constroem, diacronicamente, ao longo das experiências de vida laboral e extralaboral dos indivíduos”. (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 80).

Atualmente, no Brasil, os transtornos mentais e comportamentais são responsáveis por parte considerável dos afastamentos do trabalho (SILVA-MACAIA; FISCHER, 2015). Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2017), o número de professores afastados por transtornos mentais e comportamentais nas escolas estaduais de São Paulo quase dobrou em 2016 em relação a 2015: foi de 25.849 para 50.046. O principal motivo de afastamento da sala de aula, em 2017, foi o estresse, seguido por depressão (53,7%), alergia a pó (47,2%), insônia (41,5%) e hipertensão arterial (41,3%) (CNTE, 2017). Segundo a coordenadora da pesquisa, Juçara Vieira, a deterioração das condições de trabalho e a maior agressividade dos alunos levou a esses números, superando a perda de voz como o principal motivo que afastava os educadores do ambiente escolar. “A precarização social e do trabalho, e a violência que se instaura no bojo

deste fenômeno, são agentes que levam à perda da razão social do trabalho e, portanto, à sua desvalorização”. (SILVA-MACAIA; FISCHER, 2015, p. 847).

Os grupos

Com o objetivo de sintetizar os dados dos(as) participantes dos grupos desde o segundo semestre de 2016, apresentamos a tabela a seguir¹⁶. Os dados referem-se à situação da pessoa quando ingressa em um grupo.

Tabela 1 Participantes desde o segundo semestre de 2016

Nome	Raça	Idade	Profissão	Especialidade	Situação
Olavo	Branca	60 anos	Professor	Matemática	Readaptado
Zico	Negra	58 anos	Agente escolar	Vigia	Afastado/ aposentado por invalidez
André	Branca	52 anos	Professor	História	Afastado
Thiago	Branca	57 anos	Professor	Português	Afastado
Mateus	Negra	48 anos	Professor	Geografia	Readaptado
Joana	Branca	41 anos	Professora	-	Ativa
Carlos	Branca	52 anos	Professor	Exatas	Ativo
Renato	Branca	59 anos	Professor	Exatas	Readaptado
Catarina	Negra	59 anos	Professora	Educação Infantil	Readaptada
Bruna	Branca	57 anos	Professora	Geografia	Readaptada
Lívia	Branca	49 anos	Agente escolar	Inspetoria	Readaptada

(...)

¹⁶ Os nomes dos(as) participantes foram alterados, de modo a impedir sua identificação.

(...)

Nome	Raça	Idade	Profissão	Especialidade	Situação
Marina	Branca	46 anos	Professora	Educação Infantil	Afastada/ readaptada
Pedro	Branca	34 anos	Agente escolar	Inspetoria	Readaptado
Muriel		47 anos	Professora	Artes	Readaptada
Izac	Branca	54 anos	Diretor	-	Ativo
Claudia	Branca	49 anos	Professora	Biologia	Readaptada
Nalva	Branca	51 anos	Professora	Matemática	Readaptada
Julia	Negra	40 anos	Agente escolar	Inspetoria	Ativa
Heitor	Branca	51 anos	Professor	Português	Readaptado

Como explicitado na tabela anterior, as idades dos(as) participantes variaram de 34 a 60 anos, com média de 50 anos, tratando-se de população adoecida em idade economicamente ativa e com tempo efetivo de serviço na rede municipal de ensino de São Paulo variando entre 6 e 33 anos. Dentre os membros do grupo, 12 participantes (5 homens e 7 mulheres) estavam na condição de readaptados(as) na ocasião em que participaram do grupo. Trabalhadores(as) readaptados(as) são aqueles(as) afastados(as) de suas funções de origem por motivo de doença “física ou mental”. Quando não aposentados(as) por invalidez, ou seja, quando não considerados(as) inaptos(as) para o desenvolvimento de qualquer atividade laboral, permanecem trabalhando na escola, porém realizando outras atividades (professora que passa a trabalhar na secretaria, agente escolar encarregado da limpeza que se torna porteiro etc.). Frequentemente, esse(a) profissional é visto(a) com desconfiança, dó ou desprezo pelos demais, e a totalidade de seus comportamentos acaba sendo entendida como “sintoma” de um distúrbio psicológico desvinculado do dia a dia de trabalho.

Segundo os(as) participantes, as regras que estabelecem as atividades permitidas ou proibidas para o(a) readaptado(a) no seu retorno ao trabalho são bastante inflexíveis, desconsideram a variabilidade

e a diversidade humanas¹⁷. Geralmente, proíbem o readaptado(a) de ter contato com alunos e famílias, o que é praticamente impossível em uma unidade escolar. Quando autorizados(as) pela direção a realizar outras atividades, a equipe dirigente fica em situação muito delicada, já que o(a) readaptado(a) pode denunciar a escola, ou seja, pode dizer que está sendo coagido a realizar atividades incompatíveis com suas limitações. Desse modo, ser readaptado(a) é permanecer em uma espécie de “porão” institucional, lugar do qual se foge a qualquer custo: ou o(a) próprio trabalhador(a) encontra (contando com a sensibilidade de outros profissionais da instituição) uma atividade para realizar, ou fica “encostado(a)”, diariamente submetido(a) à atividade de não fazer coisa alguma durante toda a jornada de trabalho. De um modo ou de outro, difícil é o trabalho feito ser reconhecido como atividade necessária.

Quem decide o destino laboral das pessoas que adoecem são os peritos médicos da Coordenação de Gestão de Saúde do Servidor (Cogess). As perícias médicas ocupam um lugar de destaque nas falas dos participantes dos grupos. Um deles chegou a referir-se a um fenômeno que designa como “tensão pré-perícia”, caracterizada por intensa ansiedade, inquietação ou sensação de estar “com os nervos à flor da pele”, cansaço fácil, dificuldade de concentrar-se, sensação de “branco na mente”; irritabilidade, “pavio curto”; tensão muscular, dificuldade de relaxar; alteração do sono (dificuldade de pegar no sono ou mantê-lo), o que caracteriza uma verdadeira síndrome ansiosa.

Os(as) participantes referem-se a situações de lesa-cidadania, em que são colocados em lugar de desconfiança, como se não estivessem adoecidos de fato, suas falas são deslegitimadas. Nas palavras de uma trabalhadora: “Me questionava tanto, com meu histórico em mãos e me senti testada”. Ou ainda: “As autoridades agem conforme suas convicções, não importa o que eu sinto, e o que eu leve de provas sobre o meu adoecimento e sofrimento, *somos julgados por crenças e convicções*”.

A situação como um todo é sentida como humilhante e desencadeia, muitas vezes, retrocessos no processo terapêutico: “O tratamento

¹⁷ Essa rigidez fica bastante evidenciada pelo fato de que esse trabalhador que volta ao trabalho e é deslocado de função fica aprisionado por um “participio passado” – readaptado – ao invés de ser um “readaptando”, que, findo o que deveria ser um *processo de readaptação*, volta a pertencer à categoria de origem ou adquire outra denominação compatível com as atividades realizadas.

dos médicos da perícia me desestabilizou, saí de lá chorando nas escadas, são muito rudes e é humilhante estar lá. *Passar várias vezes e retornar toda a história traz muito sofrimento*”; “É como se tivesse mentindo que tô passando aquilo”, referindo-se ao sentimento de desconfiança por parte dos médicos nesse processo.

Tabela 2 Total numérico dos participantes desde o segundo semestre de 2016

Profissão	Cor	Sexo	Total
Agente Escolar	Branca	H	1
		M	1
	Negra	H	1
		M	1
Agente Escolar Total			4
Diretor	Branca	H	1
Diretor Total			1
Educação Infantil	Branca	M	1
Educação Infantil Total			1
Professor	Amarela	M	1
	Branca	H	6
		M	4
	Negra	H	1
		M	1
Professor Total			13
Total Geral			19

Quanto ao pertencimento racial dos(as) trabalhadores(as), metade dos agentes escolares que participaram dos grupos era negra, enquanto a maior parte dos docentes eram brancos (tabela 2).

Destacou-se nas falas dos(as) agentes a percepção de que ocupam um lugar marginalizado no interior das escolas: sentem-se apartados das decisões e das reflexões propiciadas nas reuniões e suas falas acerca dos estudantes são pouco ouvidas. Além disso, relatam sofrer preconceito por conta de seu nível de escolarização e em decorrência do racismo, fortemente presente nas escolas em que atuaram. Também pudemos delinear uma espécie de “perfil” desses(as) agentes escolares

adoecidos: todos se referiram ao fato de que seu compromisso com a inclusão dos alunos e a defesa intransigente do seu direito a uma escolarização satisfatória e livre de preconceitos foram alguns dos principais elementos do desgaste mental sofrido por eles. Referem-se ao fato de, em algum momento do percurso como trabalhadores(as), terem sido segregados por causa de sua militância em prol dos alunos, de serem impedidos(as) de manifestar suas opiniões nas escolas e de realizarem aquilo que consideram a parte mais importante de seu trabalho. Além dessa questão, referem-se a uma grande sobrecarga de trabalho, desvio de funções e exaustão.

Quanto aos docentes, destacou-se como fator de adoecimento a violência vivida na escola. Essa violência parece vir de todos os lados, ouvimos relatos impactantes de diversas ações descabidas que atravessam o cotidiano escolar. Recebemos um docente que levou uma mordida de um aluno, uma professora que teve a casa assaltada por um estudante, outro trabalhador em cuja direção foi atirado um tijolo por um aluno descontente... São relatos de violência efetiva e de medo constante por conta das ameaças quase cotidianas endereçadas aos professores pela comunidade escolar. Outra fonte de violência descrita pelos(as) educadores(as) foi a relação conflituosa que alguns relataram estabelecer com colegas de trabalho e com a direção da escola. Nesse caso, mencionam conflitos com docentes desmotivados e que trabalham o mínimo possível e com diretores omissos quanto aos problemas identificados no cotidiano, muitas vezes tomando ações que não permitiam ou bloqueavam a resolução dos problemas da comunidade escolar de maneira coletiva, deixando docentes e outros profissionais em situações de desamparo.

Os relatos apontam para um caminho em comum no enfrentamento dos conflitos vividos entre pares, entre docentes e direção e entre educadores e estudantes: a judicialização. As ocorrências são registradas em livros oficiais, relatadas em documentos que são incessantemente produzidos para dar suporte à defesa dos envolvidos caso ocorra algum processo judicial ou administrativo. Questões de indisciplina escolar acabam se tornando, muitas vezes, casos de polícia. Essas condutas, além de sobrecarregarem as pessoas envolvidas, não colaboram para o enfrentamento pedagógico dos problemas gestados nessas escolas tão descaracterizadas enquanto tais.

Essa descaracterização da escola aparece constantemente nas falas docentes. A perda de sentido do trabalho que outrora era realizado com tanto empenho e alegria, a falta de objetivos das ações educacionais, as dificuldades enfrentadas para conduzir projetos diferenciados, o impedimento do trabalho dos educadores, esses elementos todos compõem sistematicamente na dinâmica da produção do desgaste mental docente. A escola, nas falas docentes, parece não fazer mais sentido para os envolvidos: alunos indisciplinados, docentes desestimulados¹⁸.

Em resumo, dentre os principais temas adocedores presentes nas falas dos participantes, relacionados ao ambiente escolar, destacam-se:

- Violência
- Falta de amparo da rede profissional, principalmente por parte dos superiores
- Excesso de carga de trabalho
- Indisciplina de alunos
- Condições precárias das escolas
- Desrespeito por parte de colegas, gestão e alunos
- Exclusão do funcionário readaptado da rede de convívio escolar
- Racismo e xenofobia, dentre outros comportamentos preconceituosos
- Pouca ou nenhuma tentativa por parte da gestão de criar coletividade na resolução de problemas, com consequente sentimento de solidão e desamparo daqueles que ainda assim se empenham nessas tarefas

¹⁸ Paparelli (2009) já apontava a perda do sentido do trabalho e o aumento da indisciplina na escola como intimamente relacionados às políticas de regularização do fluxo escolar, implementadas a partir dos anos 1990 no Brasil. Políticas que, longe de transformarem a escola no sentido da promoção do sucesso escolar, apenas operam uma “maquiagem” nos índices de fracasso escolar, na medida em que impedem as reprovações entre algumas séries. Nesse cenário, os docentes perdem o controle coercitivo sobre o processo educativo (ameaça de reprovação), mas não conseguem instalar práticas que tragam maior engajamento dos estudantes, já que a escola continua tendo excesso de alunos por sala de aula, condições inadequadas de trabalho etc.

- Sintomas e sentimentos decorrentes de condições adoecedoras deslegitimados por colegas e médicos legistas

Estratégias de enfrentamento e quadros identificados

Diante desse complicado cenário institucional, os educadores desenvolvem estratégias para dar conta de suas atividades e ao mesmo tempo tentar manter sua própria saúde. No caso dos(as) trabalhadores(as) em questão, essas estratégias fracassaram, já que estão adoecidos.

Em escolas com alta rotatividade de trabalhadores, absenteísmo, falta de projetos pedagógicos consistentes, indisciplina dos estudantes, salas com excesso de alunos, esteve muito presente nos grupos o relato de educadores(as) que procuraram resolver os problemas da escola sozinhos(as). Trata-se daqueles(as) educadores(as) incansáveis, que não desistem nem mesmo diante de uma realidade de precariedade material e humana. Desdobram-se para construir projetos, para realizar o seu trabalho, para defender os alunos das perspectivas excludentes, para garantir algum sucesso no processo de escolarização empreendido. Mobilizados, em geral, pela compreensão do magistério como vocação, fazem de tudo para suprir as falhas de escolas caracterizadas pela precariedade. E o fazem de modo solitário, isolado, sem condições de tecer uma rede de apoio e coletivos nos quais os projetos possam vicejar. Denominamos essas estratégias de enfrentamento de “quixotescas”. O resultado desse processo tem sido um profundo desgaste mental que se expressa como a *síndrome de esgotamento profissional* ou *burnout*.

Segundo o Manual de Doenças Relacionadas ao Trabalho (BRASIL, 2001), o esgotamento profissional consiste em um “tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho”. A pessoa, antes tão envolvida afetivamente com os destinatários do serviço que realiza, desgasta-se e, em um dado momento, desiste, perde a energia ou se “queima” completamente. Perde o sentido de sua relação com o trabalho, desinteressa-se, e qualquer esforço lhe parece inútil. Segundo Maslach e Jackson, em 1981 e em 1986, e Maslach, em 1993, a síndrome de esgotamento profissional é composta por três elementos centrais:

- exaustão emocional (sentimentos de desgaste emocional e esvaziamento afetivo);
- despersonalização (reação negativa, insensibilidade ou afastamento excessivo do público que deveria receber os serviços ou cuidados do paciente);
- diminuição do envolvimento pessoal no trabalho (sentimento de diminuição de competência e de sucesso no trabalho).
- Ainda segundo o Manual, os principais sintomas dessa síndrome são:
 - história de grande envolvimento subjetivo com o trabalho, função, profissão ou empreendimento assumido, que muitas vezes ganha o caráter de missão;
 - sentimentos de desgaste emocional e esvaziamento afetivo (exaustão emocional);
 - queixa de reação negativa, insensibilidade ou afastamento excessivo do público que deveria receber os serviços ou cuidados do paciente (despersonalização);
 - queixa de sentimento de diminuição da competência e do sucesso no trabalho.

Geralmente, estão presentes sintomas inespecíficos associados, como insônia, fadiga, irritabilidade, tristeza, desinteresse, apatia, angústia, tremores e inquietação, caracterizando síndrome depressiva e/ou ansiosa.

Outro quadro bastante prevalente nos grupos é o depressivo, muito relacionado à perda do sentido do trabalho, vivenciada, como já dito, por inúmeros participantes. Segundo o manual, os episódios depressivos caracterizam-se por:

humor triste, perda do interesse e prazer nas atividades cotidianas, sendo comum uma sensação de fadiga aumentada. O paciente pode se queixar de

dificuldade de concentração, pode apresentar baixa auto-estima e autoconfiança, desesperança, ideias de culpa e inutilidade; visões desoladas e pessimistas do futuro, ideias ou atos suicidas. O sono encontra-se frequentemente perturbado, geralmente por insônia terminal. O paciente se queixa de diminuição do apetite, geralmente com perda de peso sensível. Sintomas de ansiedade são muito frequentes. A angústia tende a ser tipicamente mais intensa pela manhã. As alterações da psicomotricidade podem variar da lentificação à agitação. Pode haver lentificação do pensamento. (BRASIL, 2001, p. 178).

O manual informa que os fatores que podem levar a esse quadro no trabalho são os seguintes:

As decepções sucessivas em situações de trabalho frustrantes, as perdas acumuladas ao longo dos anos de trabalho, as exigências excessivas de desempenho cada vez maior, no trabalho, geradas pelo excesso de competição, implicando ameaça permanente de perda do lugar que o trabalhador ocupa na hierarquia da empresa, perda efetiva, perda do posto de trabalho e demissão podem determinar depressões mais ou menos graves ou protraídas. (BRASIL, 2001, p. 178).

Por fim, identificamos, entre os(as) participantes, inúmeros quadros de Transtorno do Estresse Pós-traumático relacionado ao Trabalho (TEPT), relacionados à violência efetivamente cometida (física), às ameaças continuadas, às relações agressivas entre pares e com os superiores. Segundo o manual, o TEPT caracteriza-se do seguinte modo:

uma resposta tardia e/ou protraída a um evento ou situação estressante (de curta ou longa duração) de natureza excepcionalmente ameaçadora ou catastrófica. E, reconhecidamente, causaria extrema angústia em qualquer pessoa. São exem-

plos: os desastres naturais ou produzidos pelo homem, acidentes graves, testemunho de morte violenta ou ser vítima de tortura, estupro, terrorismo ou qualquer outro crime. O paciente experimentou, testemunhou ou foi confrontado com um evento ou eventos que implicaram morte ou ameaça de morte, lesão grave ou ameaça da integridade física a si ou a outros. (BRASIL, 2001, p. 181).

Ainda segundo o manual:

O quadro típico do estado de estresse pós-traumático inclui episódios de repetidas revivências do trauma, que se impõem à consciência clara ou em sonhos (pesadelos). O paciente apresenta uma sensação persistente de entorpecimento ou embotamento emocional, diminuição do envolvimento ou da reação ao mundo que o cerca, rejeição a atividades e situações que lembram o episódio traumático. Usualmente, observa-se um estado de excitação autonômica aumentada com hipervigilância, reações exacerbadas aos estímulos e insônia. Podem, ainda, haver sintomas ansiosos e depressivos, bem como ideação suicida. O abuso de álcool e outras drogas pode ser um fator complicador. Podem ocorrer episódios dramáticos e agudos de medo, pânico ou agressividade, desencadeados por estímulos que despertam uma recordação e/ou revivência súbita do trauma ou da reação original a ele. O início do quadro segue-se ao trauma, com um período de latência que pode variar de poucas semanas a meses (raramente excede a 6 meses). (BRASIL, 2001, p. 181, grifo do autor).

Psicoterapia em grupo: enfrentando o assujeitamento no trabalho

As avaliações dos(as) participantes quanto ao trabalho empreendido nos grupos são frequentemente satisfatórias. Eles referem-se à importância de entender o seu próprio processo de adoecimento, de compartilhar experiências e de construir uma rede de relações que legitime seus sofrimentos. O grupo fortalece, apoia, ajuda a dar contorno a experiências traumáticas e colabora na construção de estratégias de enfrentamento mais efetivas dos problemas identificados. Alguns dos(as) pacientes voltam ao trabalho de origem, outros(as) continuam readaptados(as), há aqueles(as) que mudam de área, outros(as) se aposentam por invalidez. Saem dali fortalecidos(as) para trilhar novos percursos em suas trajetórias, agora que foram revisitadas.

Referências

APEOESP. **Transtornos mentais são as principais causas de afastamento de professores**. 2017. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores>. Acesso em: 8 mar. 2019.

ATHAYDE, M.; BARROS, M. E.; BRITO, J.; NEVES, M. Y. (org.). **Trabalhar na escola? 'Só inventando o prazer'**. Rio de Janeiro: Edições Ipub/Cuca, 2001.

BERNARDO, M. H. **Discurso Flexível, trabalho duro**: o contraste entre o discurso de gestão empresarial e a vivência dos trabalhadores, São Paulo. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução: Adail Sobral. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento de professores**, 2017. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/65505-mentes-atormentadas>. Acesso em: 2 maio 2022.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 17, n. 68, out./nov./dez. 1989.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n. 54, p. 7-11. abril/maio/junho 1986.

DEJOURS, C., ABDOUCHELLI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. *In*: DEJOURS, C., ABDOUCHELLI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DORAY, B. **Le Taylorisme, une folie rationnelle?** Paris: Ed. Bordas, 1981.

GUÉRIN, F. *et al.* **Comprender o trabalho para transformá-lo:** a prática da ergonomia. Tradução: Giliane M. J. Ingatta, Marcos Maffei. São Paulo: Edgard Blücher, Fundação Vanzolini, 2001.

JACQUES, M. G. C. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 1, p. 97-116, jan./jul, 2003.

LACAZ, F. A. C. O Campo da Saúde do Trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 757-766, abr. 2007.

LAURELL, A.C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde:** trabalho e desgaste operário. Tradução: Amélia Cohn. São Paulo: Hucitec, 1989.

LIMA, M. E. A. Esboço de uma crítica à especulação no campo da saúde mental e trabalho. *In:* JACQUES, M. G.; CODO, W. (org.). **Saúde Mental & Trabalho:** Leituras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIMA, M. E. A. A polêmica em torno do nexso causal entre distúrbio mental e trabalho. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 82-91, dez. 2003.

LIMA, M. E. A. Transtornos mentais e trabalho: o problema do nexso causal. **Revista de Administração da FEAD-Minas**, v. 2, n. 1, junho/2005.

LIMA, A. B.; OLIVEIRA, F. Abordagem psicossocial da LER: Ideologia e culpabilização e grupos de qualidade de vida. *In:* CODO, W; ALMEIDA, M. C. (org.). **LER. Diagnóstico, tratamento e prevenção.** Uma Abordagem Interdisciplinar. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, p. 136-159.

LIPP, M. N. (org.). **O estresse do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

SILVA-MACAIA, A. P.; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde Soc.**, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015.

MAENO, M.; CARMO, C. **Saúde do trabalhador no SUS.** São Paulo: Hucitec, 2005.

MINAYO-GOMEZ, C.; THEDIM-COSTA, S. M. F. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, Supl. 2, p. 21-32, 1997.

MASLACH, C. Burnout: a multidimensional perspective. *In*: SCHAUFELLI, W.; MASLACH, C.; MAREK, T. (org.). **Professional burnout: recent developments in theory and research**. Washington: Taylor & Francis; 1993, p. 19-32.

MASLACH, C., JACKSON, S. E. **Maslach burnout inventory**. Palo Alto: Consulting Psychological Press, 1986.

ODDONE, E. I. *et al.* **A luta dos trabalhadores pela saúde**. Tradução: Salvador Obiol de Freitas. São Paulo: Hucitec, 1986.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. São Paulo. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAPARELLI, R. Saúde Mental Relacionada ao Trabalho: o Caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. *In*: LOURENÇO, E. *et al.* (org.). **O avesso do trabalho II**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 317-342.

PAPARELLI, R. Grupos de enfrentamento do desgaste mental no trabalho bancário: discutindo saúde mental do trabalhador no sindicato. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 36, n. 123, p. 139-146, June 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572011000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2019.

SATO, L. A Representação Social do trabalho penoso. *In*: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SATO, L. BERNARDO, M. H. Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 10, n. 4, p. 869-878, 2005.

SELIGMANN-SILVA, E. Crise Econômica, Trabalho e Saúde Mental. *In*: ANGERAMI, V. A. *et al.* (org.). **Crise, trabalho e saúde mental no Brasil**. São Paulo: Traço, 1986.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Cortez Editora, 1994.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste metal no Trabalho**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 7

Distúrbios de voz entre Professores: Um caso gritante

Léslie Piccolotto Ferreira

Susana P. P. Giannini

Thelma Mello Thomé de Souza

Pablo Rodrigo Rocha Ferraz

Este capítulo será dividido em três partes, ou melhor dizendo em três “gritos” ...

O primeiro será um grito de alarme, quando apontaremos pesquisas realizadas por fonoaudiólogos brasileiros trazendo dados referentes à presença do distúrbio de voz entre diferentes categorias de professores, associada a diversos fatores, principalmente presentes no ambiente e na organização do trabalho docente. O segundo, será um grito sufocado, quando faremos um resumo dos 21 anos de batalha para que o distúrbio de voz fosse reconhecido como relacionado ao trabalho. Finalizando, um grito de esperança, quando apresentaremos o curso oferecido a professores da rede municipal de São Paulo, na modalidade à distância.

1ª parte – Pesquisas realizadas por fonoaudiólogos que apontam a presença do distúrbio de voz entre os Professores

A Fonoaudiologia, desde os seus primórdios na década de 1960, tem se preocupado com as questões que afetam a voz daqueles que são denominados profissionais da voz, trabalhadores que dependem essencialmente da voz para exercer seu trabalho, como professores, teleoperadores, cantores, radialistas, atores, teleapresentadores, entre outros. Certamente, entre todos esses profissionais, o professor é o mais pesquisado pela Fonoaudiologia (DRAGONE *et al.*, 2010) ultrapassando nos dias de hoje certamente a marca de 1.000 trabalhos.

Esse interesse é decorrente da alta ocorrência de distúrbio de voz nessa categoria profissional, que possui demanda vocal intensa, em ambientes nem sempre adequados, e com múltiplos fatores intercorrentes relacionados à organização de seu trabalho. Trata-se, assim, de uma categoria profissional em frequente risco para desenvolver distúrbio de voz e que realmente tem merecido a atenção dos pesquisadores para que se compreenda melhor como planejar ações que possam prevenir ou reverter os problemas.

Pesquisa com 3.265 participantes, sendo 1.651 professores e 1.614 não professores, encontrou autorreferência à presença atual de distúrbio de voz de 11,6% entre os professores e de 7,5% entre os não professores, e 63% de presença de distúrbio de voz em algum momento da vida em professores e 35,8% em não professores. Os professores relataram ainda um número maior de sintomas vocais atuais (3.7) e passados (3.6) em comparação aos não professores (1.7 corrente, 2.3 passado) e faltaram ao trabalho por conta do problema de voz em maior número (12,1% dos professores perderam 5 ou mais dias de trabalho) quando comparados aos não professores (2,4%) (BEHLAU *et al.*, 2012).

Os achados das inúmeras pesquisas realizadas sobre a voz do professor podem ser divididos em quatro grupos: os que associam o problema a questões biológicas, próprias do indivíduo, como sexo, fatores alérgicos, gástricos, entre outros; a fatores do ambiente, como presença de ruído, poeira etc.; a fatores da organização do trabalho, como excesso de trabalho, presença de violência e outros; e, finalmente,

os que apresentam propostas de intervenção, focadas na prevenção ou na reabilitação do distúrbio.

Alguns dados dessas pesquisas serão apresentados a seguir, considerando diferentes regiões do Brasil.

Rede pública de ensino fundamental do município de São Paulo-SP

- a) Em pesquisa realizada com 422 professores (amostra representativa de 32 mil), 60% dos participantes disseram ter alguma alteração de voz (ou ter tido no passado), com a presença média de dois sintomas. Aqueles que mencionaram o problema também fizeram referência a hábitos de falar muito e gritar com frequência, além de acordarem cansados ou durante a noite. Fatores relacionados ao ambiente, como presença de ruído, poeira, produtos irritativos usados na limpeza da escola, temperatura inadequada, entre outros, e à organização do trabalho, como excesso de atividades, presença de violência, indisciplina e outros, também se mostraram associados à presença de alteração de voz (FERREIRA *et al.*, 2003).
- b) A mesma amostra anteriormente apresentada foi analisada quanto à presença de aspectos relacionados à violência, e constatou-se associação de autorreferência de alteração vocal a situações frequentes de ameaça ao professor, agressões, insultos, violência à porta da escola ou contra os funcionários (FERREIRA; LATORRE; GIANNINI, 2011).
- c) Outra pesquisa, do tipo caso-controle, com participação de 272 professores, 167 casos *versus* 105 controles, analisou o estresse no trabalho docente comparando a demanda, ou seja, o volume de trabalho, com o controle, ou a autonomia do trabalhador para executar seu trabalho. O estudo concluiu haver associação entre a presença do distúrbio de voz e a categoria de alto desgaste, que representa alta demanda e baixo controle do trabalho. O mesmo estudo mostra que o distúrbio de voz está associado à perda de capacidade de

trabalho, o que significa um envelhecimento funcional precoce em professores com distúrbio de voz, independente do declínio associado à idade. As autoras concluem que os educadores dependem essencialmente da voz para realizar o seu trabalho, e o desenvolvimento do distúrbio de voz gera progressivo distanciamento da docência por meio de licenças, readaptações funcionais ou demissão (GIANNINI; LATORRE; FERREIRA, 2013).

Rede pública de ensino fundamental do município de Sorocaba-SP

- a) Em pesquisa realizada com 88 professores de duas escolas de ensino fundamental e médio da cidade, 64,77% dos sujeitos fizeram autorreferência à alteração vocal, com sintomas de cansaço ao falar (54,55%), garganta seca (53,41%) e rouquidão (44,32%). Dentre os hábitos vocais, 86,52% alegaram falar muito; 59,55%, falar em lugar aberto; e 50,56%, gritar. As autoras concluíram que as variáveis de sexo (ser mulher), idade (mais idoso) e o hábito de falar muito estiveram associadas aos sintomas analisados (CAPOROSSO; FERREIRA, 2011).
- b) 85 dos professores que participaram da pesquisa anteriormente apresentada submeteram-se à avaliação otorrinolaringológica das pregas vocais, e 91,37% deles apresentaram ao menos um sinal de alteração nas imagens, a saber: sinais de refluxo laringofaríngeo (68,97%), constrição supraglótica (65,52%), presença de lesão de massa (32,75%) e de fenda glótica (27,56%) (CRESPO, 2009).

Rede pública de ensino fundamental do município de Lagarto-SE

Em pesquisa realizada com 208 participantes (amostra representativa de um universo de 708 professores), sendo 67,3% deles oriundos

da zona rural, 64,4% dos professores referiram-se ao distúrbio de voz. Os professores com mais de 15 anos de carreira apresentaram quase duas vezes mais chance de apresentar o distúrbio. Nessa pesquisa, os sintomas mais mencionados foram garganta seca (88,1%), rouquidão (84,4%) e cansaço ao falar (82,1%). A autora, ao final, confirmou a presença da associação entre o provável distúrbio de voz e a síndrome de *burnout*, que vem a ser um esgotamento físico e mental em função do acúmulo de tarefas e cobranças excessivas (BRITO, 2015).

Rede pública de ensino elementar e fundamental do município de Salvador-BA

Em estudo realizado com 4.495 professores, houve a prevalência de diagnóstico médico referido pelos participantes de alterações em pregas vocais em 18,9% dos casos, e as variáveis que permaneceram associadas a esse diagnóstico foram: ser do sexo feminino, trabalhar como professor por mais de sete anos, fazer uso intensivo da voz, referir-se a mais de cinco características desfavoráveis do ambiente físico de trabalho, uma ou mais doenças do trato respiratório, ter perda auditiva e apresentar transtornos mentais comuns (SOUZA *et al.*, 2011).

Rede pública de ensino fundamental do município de Belo Horizonte-MG

Em estudo transversal, 2.103 professores do ensino fundamental diurno de 83 escolas incluídas no estudo responderam ao questionário com questões sociodemográficas, saúde geral e saúde mental, ambiente e organização do trabalho e aspectos relacionados com a voz. A prevalência de possível disфонia foi de 52% e os fatores associados foram a presença de recentes problemas das vias aéreas superiores, problemas no trabalho por causa da voz, realização de outras atividades com voz intensa, níveis de ruído elevados, ventilação deficiente na sala de aula, desordem mental atual, estilo de vida sedentário e casamento (MEDEIROS; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2008).

Dados do Departamento de Saúde do Trabalhador da Prefeitura Municipal de São Paulo-SP

Indicam que 97% das readaptações funcionais e 62% das licenças médicas, no período de 1999-2002, foram decorrentes de distúrbios da voz, concentrados nas profissões de professor, auxiliar de desenvolvimento infantil e coordenador pedagógico (CARNEIRO, 2006).

Dados da Gerência de Perícias Médicas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro-RJ

Indicam que 41,7% dos professores foram readaptados por distúrbios da voz e, desses, 97,7% eram do sexo feminino, com média de idade de 46,6 anos, média de tempo de magistério de 18,5 anos e tempo médio de readaptação de 3,5 anos (SPITZ, 2009).

Concluindo...

Se nos primórdios o fonoaudiólogo culpabilizava o professor com relação aos seus problemas de voz, afirmando “Nossa, como ele grita” e prescrevendo mudança de hábitos vocais, aos poucos foi percebendo o quanto esse problema era determinado pelo seu contexto de trabalho. Mais do que isso, se antes esse ambiente, entendido aqui em seus aspectos físicos e de organização do trabalho, era considerado a causa dos problemas vocais, hoje se compreende que a intensificação e a complexidade do trabalho docente fazem com que, mais do que “roucos”, os professores fiquem “loucos”...

2ª parte – Distúrbio de voz relacionado ao trabalho: 21 anos de batalha para seu reconhecimento

A discussão sobre o reconhecimento do Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho (DVRT) começa, na Fonoaudiologia, em 1997, quando, a partir de uma solicitação de análise de uma proposta do Conselho Federal de Fonoaudiologia, um grupo de pesquisadores na área, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, resolveu organizar Seminários de Voz¹⁹ anuais para aprofundar as questões.

¹⁹ Para entender mais, leia o resumo desses seminários no link do Laboratório de Voz – LaborVox: <http://www.pucsp.br/laborvox/eventos/seminario.html>, Resgate histórico.

A cada ano, a participação de nomes importantes relacionados à saúde do trabalhador, como o saudoso Dr. Bernardo Bedrikow, Dr. René Mendes, Dra. Maria Maeno, Dra. Maria da Graça Hoefel, Dr. Herval Pina Ribeiro, entre outros, juntamente com representações de profissionais de outras áreas, como Otorrinolaringologia, Psicologia, Fisioterapia, Direito, entre outros, assim como de entidades profissionais, como representantes dos sindicatos de professores, atores, teleoperadores, radialistas, entre outros, permitiu que o fonoaudiólogo amadurecesse e entendesse melhor o contexto de trabalho dos profissionais da voz.

Pode-se dizer que esse movimento propiciou a elaboração de dois documentos: o primeiro, redigido com a intenção de reconhecer o DVRT junto à previdência, e o segundo, numa visão mais ampla, junto à saúde. Para aqueles que quiserem conhecer melhor os detalhes desse processo, aconselhamos a leitura de alguns materiais de Ferreira *et al.* (2018) e Masson *et al.* (2017).

Desde 2011, um grupo de fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas e médicos do trabalho, atendendo chamada da Coordenação Geral de Saúde do Trabalhador do Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador do Ministério da Saúde, tem se debruçado sobre as questões do DVRT, buscando inseri-lo no rol das doenças relacionadas ao trabalho e criar uma linha de cuidado integrada à Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (Renast), possibilitando acesso a qualquer profissional da voz.

A intenção é inserir o DVRT como um protocolo de Vigilância em Saúde do Trabalhador, independentemente do vínculo empregatício e do tipo de inserção do trabalhador no mercado de trabalho. Dessa forma, o protocolo destina-se a todos os profissionais da rede SUS (vigilância em saúde, atenção básica, média e alta complexidade), de serviços privados, serviços de saúde das empresas e Serviços Especializados de Segurança e Medicina do Trabalho (Sesmt), com o objetivo de identificar, notificar e subsidiar as ações de vigilância dos casos de DVRT, assim como seus determinantes.

Quando for aprovado, será possível estabelecer a utilização de critérios de avaliação determinados por especialistas, além de permitir a produção e análise de dados epidemiológicos para melhor identificação

de casos de DVRT e, conseqüentemente, melhor planejamento de ações de vigilância em saúde e proteção ao trabalhador²⁰.

Neste momento, um problema presente também na identificação de outros agravos à saúde do trabalhador é a notificação dos casos de DVRT. Algumas iniciativas na direção de propor uma ficha de notificação ou determinar portaria de notificação regional partiram de algumas representações de municípios ou de grupos de pesquisa, uma vez que essa seria uma forma de dar destaque ao agravo e, assim, possibilitar a atenção necessária dos órgãos competentes para minimizar a ocorrência (FERREIRA *et al.*, 2018; MASSON *et al.*, 2017).

O protocolo DVRT define como distúrbio de voz relacionado ao trabalho qualquer forma de desvio vocal relacionado à atividade profissional que diminua, comprometa ou impeça a atuação ou comunicação do trabalhador, podendo ou não haver alteração orgânica da laringe. Cabe destacar que, da forma como ficou redigido, não apenas os profissionais da voz estariam contemplados, mas também outros profissionais que, no desempenho de seu trabalho, mesmo não tendo a voz como principal instrumento de trabalho, possam ter sua voz comprometida por conta da exposição a produtos químicos (como os cabeleireiros) ou fumaça (como os chapeiros e churrasqueiros).

Há consenso de que o desenvolvimento do DVRT é multicausal, ou seja, está associado a diversos fatores. Estes podem interferir no desencadear ou agravar do quadro de forma isolada ou em conjunto, direta ou indiretamente. Esses fatores podem ser agrupados em três grupos: os de natureza ambientais (ruído, poeira, fumaça), os relacionados à organização do trabalho (excesso de trabalho, falta de autonomia, presença de violência) ou os relativos à constituição biológica do próprio sujeito (presença de rinite, distúrbios hormonais, refluxo laringofaríngeo).

Os sintomas e sinais mais frequentes do DVRT são: cansaço ao falar, rouquidão, garganta seca, esforço ao falar, falhas na voz, perda de voz, pigarro, instabilidade ou tremor na voz, ardor na garganta, dor ao

²⁰ O DVRT foi publicado na sequência da redação deste capítulo (BRASIL, 2018). Os interessados podem conhecê-lo na íntegra acessando: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/disturbio_voz_relacionado_trabalho_dvrt.pdf

falar, voz mais grossa, falta de volume e projeção vocal, perda na eficiência vocal, pouca resistência ao falar, dor ou tensão cervical.

Para o diagnóstico do DVRT, deve ser considerada a história clínica, laboral (fatores de risco do ambiente, condições e organização do trabalho) e as evidências epidemiológicas; a avaliação médica, preferencialmente realizada por um otorrinolaringologista; a avaliação fonoaudiológica da voz; e a inspeção *in loco* do posto/atividade de trabalho para investigação da relação com o trabalho.

Interessante destacar que, durante o tratamento ou a reabilitação, o trabalhador pode permanecer em sua função, em alguns casos, ou precisa afastar-se do trabalho, em outros, e, frente ao agravamento do quadro, pode ser indicada a readaptação para outra função na qual haja menor exposição aos fatores de risco para o DVRT.

Concluindo...

Certamente estamos ansiosos para a publicação do protocolo do DVRT, mas sabemos que, quando isso ocorrer, o trabalho estará apenas começando. Muitas ações terão que ser discutidas e organizadas, por exemplo: definir a porta de entrada dos trabalhadores; ordenar esse acesso por ordem cronológica e de risco; oferecer atendimento adequado às necessidades do paciente; integrar os sistemas de informação; criar uma hierarquia de complexidade de serviços e organizar o encaminhamento e o contrarreferenciamento, seguindo uma inteligência epidemiológica; além de oferecer educação sanitária ao paciente.

3ª parte – Curso “Promovendo o bem-estar vocal do Professor” : Processo de construção e implantação de uma experiência oferecida na modalidade à distância

Em 2005, após a aprovação do Decreto nº. 45.924/2005, referente à Lei nº. 13.778/2004, teve início o Programa Municipal de Saúde Vocal, da prefeitura municipal de São Paulo. Dentre as ações planejadas, uma delas se constituiu em oferecer aos professores da rede municipal oficinas (Oficina de Saúde Vocal), ministradas nas Diretorias Regionais de Educação (DRE) (FERREIRA *et al.*, 2015).

Até o ano de 2010, 104 Oficinas de Saúde Vocal foram realizadas em 11 DREs, sob a responsabilidade das fonoaudiólogas da secretaria municipal da saúde, atendendo 2.329 professores da Rede Municipal de Ensino (FERREIRA *et al.*, 2015).

Vários problemas surgiram no decorrer dessa experiência: faltas contínuas dos professores por conta de problemas de locomoção e excesso de trabalho, e, por outro lado, número restrito de fonoaudiólogos para assumir a tarefa de conduzir a oficina (DITSCHNEINER, 2014).

Assim a responsável pelo Programa na Coordenação de Gestão de Saúde do Servidor da Prefeitura de São Paulo (Cogess – antigo Dess) procurou o Laboratório de Voz (LaborVox) da Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP), e juntamente com a representação do Hospital do Servidor Público Municipal (HSPM), que faz um trabalho efetivo desde 1992 com os professores dessa rede (GIANNINI *et al.*, 2015), foi formado um grupo para buscar solução ao problema, que se constituiu num grupo gestor do processo, descrito a seguir.

Num primeiro momento foi pensada a redução de encontros. Antes a oficina era oferecida numa determinada DRE, em 20 horas, em seis encontros semanais de três horas e o restante utilizado para a elaboração de um Projeto de Saúde Vocal, que era incentivado a ser colocado em prática na escola do professor.

A partir de discussões do grupo gestor, ponderou-se chegar a quatro encontros, a serem oferecidos na própria escola em que o professor estivesse alocado (para facilitar a questão da locomoção), no horário denominado Jornada Especial Integral de Formação (Jeif). O detalhamento dessa ação pode ser conhecido por meio da leitura da dissertação de Ditscheiner (2014).

Esse tipo de ação foi colocado em prática em algumas escolas, mas o grupo gestor, preocupado ainda em atingir um número mais elevado de professores, uma vez que a rede na época contava com aproximadamente 60 mil professores, decidiu pela elaboração de uma proposta de curso denominado “Promovendo o Bem-Estar Vocal do Professor”, na modalidade de Ensino à Distância (EAD).

Esse curso, com objetivo de sensibilizar os professores a respeito das questões vocais, ampliando o seu olhar quanto à relação entre

a produção da voz e o contexto de trabalho em que ele está inserido, passou a ser oferecido em 2014 para professores da rede municipal de São Paulo, e, depois de muitos ajustes, feitos a partir de discussões e pesquisas (PERUCHI, 2017; POMPEU, 2016), passou a se caracterizar da seguinte forma:

- Carga horária total de 40 horas.
- Composto por sete módulos disponíveis em plataforma *on-line* Moodle oferecidos em um período de sete semanas, em que cada um discorre sobre um conteúdo específico:
 - O que é voz – referente à produção da voz, com ênfase no aspecto anatomofisiológico;
 - Cuidados com a voz – momento que diversas orientações sobre saúde vocal são discutidas;
 - Voz no trabalho docente – com foco nas condições do ambiente e da organização de trabalho que interferem no bem-estar vocal;
 - Corpo, postura e voz – com abordagem sobre postura, consciência corporal e sua importância no bem-estar geral e produção vocal;
 - Respiração – neste momento a abordagem focaliza a importância da respiração na produção da voz;
 - Articulação e ressonância – são apresentados aspectos quanto dicção e articulação e ressonância para auxiliar na projeção vocal; e
 - Expressividade e emoção – é dado destaque à apresentação de recursos de expressividade verbal e não verbal, são discutidas as variações vocais em diferentes emoções e trabalhadas questões relacionadas ao estresse;
- Três encontros presenciais (totalizando oito horas), sendo um no início do curso, outro após conclusão de três módulos e um ao final. Cabe destacar que, nesses momentos, os aspectos trabalhados anteriormente são retomados, incluindo a prática dos exercícios. Em especial, no último, é entregue um marcador de livro em que os principais exercícios de aqueci-

mento e desaquecimento vocal são apresentados e incentivados a serem colocados em prática, após o término do curso;

- Realização de fóruns ao final de cada módulo, em que o tutor da turma, por meio de duas perguntas, inicia a discussão do que foi apresentado, sensibilizando o professor a perceber como é no seu dia a dia. Na apresentação do segundo módulo, por exemplo, são feitas as perguntas: 1^a.: De tudo que foi mencionado nesse módulo, o que você percebe que interfere na sua voz? O que você faz para tentar resolver essa questão? 2^a.: De todos os fatores que podem interferir na produção vocal, qual deles você desconhecia?
- Aplicação de questionários ao final de cada módulo com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado.
- Uso de instrumentos para levantar dados referentes a sintomas vocais – Índice de Triagem de Distúrbio de Voz (ITDV), proposto por GHIRARDI *et al.*, 2013 –, ao ambiente e à organização do trabalho – adaptado de Condições de Produção Vocal do Professor (CPV-P), proposto por FERREIRA *et al.*, 2003, 2007na sua maioria, mulheres, com mais de nove anos de magistério, com uma média de idade entre 29 a 49 anos, sem orientação vocal, que falam muito, apresentam em média de dois sintomas vocais e porcentagem alta (60%. Esta proposta contribui para que o grupo gestor possa conhecer quais dos participantes apresentam um provável distúrbio de voz e possa na sequência realizar o encaminhamento para atendimento terapêutico.
- Realização de duas atividades obrigatórias visando à sensibilização sobre os fatores do ambiente e da organização do trabalho presentes nas respectivas escolas dos participantes, que possam interferir no bem-estar vocal destes e uma possível intervenção nesse ambiente de trabalho por intermédio da Cipa, presente em todas as escolas municipais, visando a melhoria das condições de trabalho.
- Preenchimento do questionário de avaliação, disponível na plataforma ao final do curso, para que os professores possam avaliar a forma e o conteúdo do curso.

Cinco pontos merecem destaque:

1. O primeiro vai na direção de mencionar a importância do papel dos tutores. No início da apresentação do curso à distância, a função dos tutores foi assumida pelos integrantes do LaborVox, formado por mestrandos e doutorandos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia, além de alunos e estagiários do Curso de Fonoaudiologia da PUC-SP. Na sequência, a partir da turma 5, esse papel (tutor) foi assumido pelos fonoaudiólogos da rede municipal de São Paulo. Esse fato por um lado garantiu consolidar ainda mais essa atividade dentro do Programa Municipal de Saúde Vocal, porém no esquema anterior era possível garantir a participação dos tutores do LaborVox nas reuniões com os gestores, momento em que era possível discutir constantemente o papel do tutor para que uma ação à distância fosse efetiva.
2. O segundo ponto é lembrar que o professor é o profissional cujas pesquisas, principalmente desenvolvidas pelo fonoaudiólogo, apontam como sendo o mais predisposto a apresentar o distúrbio de voz, pelas condições do ambiente e de organização do trabalho adversas. Porém, é o único entre os profissionais denominados “da voz” que não tem garantido na sua formação algum tipo de conhecimento ou preparo relacionado à voz. Atores, cantores e radialistas são preparados em seus cursos de formação com relação a esse aspecto, até mesmo o operador de *telemarketing* possui algumas horas em sua carga de capacitação, para exercer sua função, nas quais a questão da voz é abordada. Certamente o fato de não ter essa formação faz com que o professor perceba a presença dos sintomas vocais, mas acabe por considerá-los como naturais.
3. Um aspecto que merece destaque é a questão de que todas as ações aqui descritas foram propostas ao professor com a contrapartida de uma certificação da oficina/curso na qual fosse creditada pontuação para ascensão na carreira. Percebe-se, nesse tempo todo, que isso garantiu a realização do curso por parte

dos professores, a ponto que, numa das turmas, quando a acreditação foi questionada, parte dos presentes no primeiro encontro em que isso foi informado desistiram de realizar o curso.

4. O curso vem sendo oferecido com ajustes frequentes pelo fato de que, durante todos esses anos (foram concluídas sete turmas com um total 1.400 professores atendidos), em várias reuniões ocorridas, o grupo gestor pôde discutir questões importantes com convidados de diferentes áreas: representantes da Psicologia (com ênfase na questão as saúde mental do trabalhador), da Fisioterapia (por conta das inúmeras queixas musculoesqueléticas dos professores) e do Ensino à Distância (para que o grupo possa se inteirar cada vez mais das especificidades dessa modalidade). Percebe-se que o distúrbio de voz não pode ser visto como um problema isolado do trabalho docente, e essas discussões ampliam o olhar do fonoaudiólogo.
5. Atualmente, a preocupação maior do grupo gestor é buscar indicadores de impacto do curso, e para tanto, tem realizado algumas discussões com representantes do Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais da PUC-SP. Essas discussões certamente farão com que alguns instrumentos apresentados aos participantes, e até mesmo o objetivo do curso, venham a ser revistos.

Concluindo...

O grupo gestor tem a clareza de que é necessário buscar ainda mais conhecimento sobre os recursos a serem implantados no curso oferecido aos professores. Apesar da experiência dos gestores com a docência ou a realização de oficinas na modalidade presencial, há especificidades do ensino à distância que precisam ser incorporadas. Frente a esses recursos, é preciso ainda conhecer quais deles são possíveis de serem implantados considerando a plataforma Moodle, onde o curso está inserido.

O compromisso de aprimorar o curso a cada nova turma vai na direção de ser essa a única possibilidade que os professores da rede municipal de ensino de São Paulo têm para serem sensibilizados quanto às

questões dos cuidados com a voz, importante instrumento no trabalho docente. Acredita-se que o conteúdo consegue ir além do conhecimento das questões referentes à voz, uma vez que é frequente ao final do curso os professores mencionarem: “É a primeira vez que a PMSP oferece um curso para que eu possa cuidar de mim”.

Continuar a busca por trazer profissionais de outras áreas, para discutirem os problemas que surgem a cada turma oferecida, também é um aspecto que o grupo gestor vê como necessário a dar continuidade, assim como a formação contínua dos tutores, cuja atuação faz a diferença para a adesão e o melhor entendimento dos participantes de um curso.

Finalizando, os autores deste capítulo tiveram como objetivo trazer aos demais profissionais da saúde, e até mesmo aos professores, alguns apontamentos sobre a questão da voz do professor, sob o olhar do fonoaudiólogo. Espera-se que a partir dele possamos trocar experiências em que pesquisadores e professores busquem juntos soluções para seus problemas.

Felizes ficamos ao saber que no encerramento deste capítulo, em 31 de julho de 2018, o Protocolo Distúrbio da Voz Relacionado ao Trabalho foi apresentado pelo Ministério da Saúde, reconhecendo o distúrbio de voz como mais um agravo à saúde do trabalhador. Muitas batalhas teremos pela frente, mas sem dúvida nenhuma, essa, que completou 21 anos de discussão naquele ano, abriu a porta para pensarmos em ações em prol do bem-estar vocal dos trabalhadores.

Referências

BEHLAU, M. *et al.* Epidemiology of voice disorders in teachers and nonteachers in Brazil: prevalence and adverse effects. **Journal of Voice**, v. 26, n. 5, p. 665.e9-665.e18, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. **Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho – DVRT / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRITO, A. F. **Distúrbio de voz e síndrome de burnout em docentes.** 2015. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAPOROSSI, C.; FERREIRA, L. P. Vocal symptoms and factors related to teachers' lifestyle. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 1, p. 132-139, 2011.

CARNEIRO, S. A. M. Saúde do trabalhador público: questão para a gestão de pessoas - a experiência na Prefeitura de São Paulo. **Revista do Serviço Público**, v. 57, n. 1, p. 23-49, 2006.

CRESPO, C. C. **Alterações laríngeas, sintomas vocais e aspectos autorreferidos de estresse em professores do ensino público.** 2009. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DITSCHNEINER, E. S. **Oficina sobre o cuidado da voz e de si: análise na perspectiva do professor.** 2014. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

DRAGONE, M. L. S. *et al.* Voz do professor: uma revisão de 15 anos de contribuição fonoaudiológica. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 2, p. 289-296, 2010.

FERREIRA, L. P. *et al.* Bem-estar vocal de professores: Relato de Experiências do Programa Municipal de São Paulo. *In*: FERREIRA, L. P;

ANDRADA E SILVA, M. A.; GIANNINI, S. P. P. **Distúrbio da voz relacionado ao trabalho: práticas fonoaudiológicas.** São Paulo: Editora Roca: 2015, v.1, p. 135-141.

FERREIRA, L. P. *et al.* Condições de produção vocal de professores da prefeitura do município de São Paulo. **Distúrbios da comunicação**, v. 14, n. 2, p. 275-307, 2003.

FERREIRA, L. P. *et al.* Distúrbio de voz relacionado ao trabalho: proposta de um instrumento para avaliação de professores. **Distúrbios da comunicação**, v. 19, n. 1, p. 127-136, 2007.

FERREIRA, L. P. *et al.* Distúrbio de voz relacionado ao trabalho: proposta de uma ficha de notificação individual. **Distúrbios da comunicação**, v. 30, n. 1, p. 170-178, 2018.

FERREIRA, L. P.; LATORRE, M. R. D. O.; GIANNINI, S. P. P. A violência na escola e os distúrbios de voz de professores. **Distúrbios da comunicação**, v. 23, n. 2, p. 165-172, 2011.

GHIRARDI, A. C. A. M. *et al.* Screening Index for Voice Disorder (SIVD): Development and Validation. **Journal of Voice**, v. 27, n. 2, p. 195-200, 2013.

GIANNINI, S. P. P. *et al.* Programa de Voz do Hospital do Servidor Público Municipal: experiência de atendimento em grupos terapêuticos. *In*: FERREIRA, L. P.; ANDRADA E SILVA, M. A.; GIANNINI, S. P. P. **Distúrbio da voz relacionado ao trabalho: práticas fonoaudiológicas.** São Paulo: Editora Roca, 2015, v.1, p. 143-150.

GIANNINI, S. P. P.; LATORRE, M. R. D. O.; FERREIRA, L. P. Factors associated with voice disorders among teachers: a case-control study. **CoDAS**, v. 25, n. 6, p. 566-76, 2013.

MASSON, M. *et al.* Em Busca do reconhecimento do distúrbio de voz como doença relacionada ao trabalho: movimento histórico-político. **Ciência & Saúde coletiva**, set. 2017. Disponível em: <https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/em-busca-do-reconhecimento-do-disturbio-de-voz-como-doenca-relacionada-ao-trabalho-movimento-historicopolitico/16357>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MEDEIROS, A. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Voice disorders (dysphonia) in public school female teachers working in Belo Horizonte: prevalence and associated factors. **Journal of Voice**, v. 22, n. 6, p. 676-687, 2008.

PERUCHI, V. S. **Condições do trabalho docente na perspectiva de professores do município de são paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

POMPEU, A. T. S. **Intervenção fonoaudiológica com professores: análise de uma proposta realizada na modalidade de Educação a Distância**. 2016. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, C. L. DE *et al.* Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores. **Revista de Saúde Pública**, v. 45, n. 5, p. 914-921, 2011.

SPITZ, C. **Para não calar a voz dos nossos professores: um estudo das desordens vocais apresentadas pelos professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2019.

CAPÍTULO 8

Retorno ao trabalho após adoecimento mental: Quando a exclusão parece ser a regra²¹

Amanda Aparecida Silva Macaia

Frida Marina Fischer

Introdução

Quando terminamos o estudo intitulado “Excluídos no Trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo”, em 2013, proveniente do doutorado da primeira autora deste capítulo, concluímos que os processos de retorno ao trabalho dos docentes geralmente não eram direcionados a fornecer subsídios para prevenção de novas doenças e afastamentos ou promover saúde entre os professores participantes do estudo (SILVA-MACAIA, 2013).

Na época havia poucos artigos publicados sobre o retorno ao trabalho após adoecimento mental (D’AMATO; ZIJLSTRA, 2010) e menos ainda sobre o trabalho docente que discutisse essa temática (SILVA; FISCHER, 2012). Estas publicações, juntamente com aquelas que tratavam da reabilitação profissional e do retorno ao trabalho provenientes do afastamento por problemas musculoesqueléticos, sinalizavam a necessidade de atuar sobre os motivos que geraram o afastamento. Também apontavam a necessidade de fazê-lo de forma colaborativa ao conjunto

²¹ Processo Fapesp 2010/11698-0 (Bolsa de doutorado). Processo Fapesp 2015/13301-4 (Bolsa de pós-doutoramento).

de atores envolvidos no processo. Esses atores deveriam incluir desde o próprio trabalhador adoecido e que se afastara do trabalho, até o sistema que inclui a perícia médica, por exemplo.

Passados oito anos do início do estudo, parece ter crescido o número de publicações sobre retorno ao trabalho relacionado à saúde mental. Esta impressão é resultante de rápida busca que realizei em algumas bases de dados acadêmicos para compor a palestra destinada ao Seminário Saúde dos Professores. Entretanto, como minha intenção não era realizar uma revisão bibliográfica, minhas impressões deverão ser confirmadas. Porém, tenho mais certezas de que se mantêm os enfrentamentos cotidianos relativos ao adoecimento mental e o retorno ao trabalho entre os professores. Isso porque, pelo menos os jornais de grande circulação no estado de São Paulo consultados à época da pesquisa continuaram a veicular informações sobre condições de trabalho associadas ao adoecimento mental e às dificuldades de retornar ao trabalho. Entendo, com isso, que o problema persiste e talvez seja ainda mais grave do que anteriormente.

Retornando ao estudo realizado, seu objetivo geral foi analisar o processo de afastamento (AF) e retorno ao trabalho (RT) dos docentes, a partir da escuta de suas histórias de adoecimento, afastamento e retorno ao trabalho. Participaram professores da rede pública municipal; entretanto, foi impossível desconsiderar que esses professores também tinham vínculos com a rede estadual e privada de educação. Nestes casos, o processo de AF e RT pode sofrer influências das relações entre os diferentes contextos de trabalho, não sendo possível isolar uns dos outros.

Os contextos e/ou as estratégias de promoção da saúde não observados para a maioria dos professores ouvidos na pesquisa conduzida pouco mais de 5 anos atrás se concretizariam na possibilidade de “construir o trabalho” como *locus* de satisfação e bem-estar, o que seria mediado, na perspectiva daquele estudo, pela percepção dos professores sobre sua autonomia no trabalho. Ao nos referirmos sobre autonomia, o fazemos no sentido de poder modificar o ambiente, participar das decisões e negociações no âmbito da organização do trabalho, conforme discutido por Oddone *et al.* (1986), e perceber que o trabalho na escola é fonte de desenvolvimento pessoal e coletivo (BELLEGHEM *et al.*, 2016).

É desse processo e dessa expectativa de promoção que falaremos neste capítulo, que tem como base a tese já citada e o artigo produzido posteriormente (SILVA-MACAIA; FISCHER, 2015). Todavia, esse texto extrapola os dois anteriores ao propor ao final um olhar sobre o papel da gestão nesse processo. Para esta discussão, utilizaremos a Teoria Histórico-Cultural da Atividade de Vygotsky e Leontiev (CASSANDRE; PEREIRA-QUEROL, 2014; QUEROL *et al.*, 2014).

O capítulo está organizado de modo que algumas características metodológicas da pesquisa são esclarecidas no item 2. No terceiro há a apresentação de resultados da tese, principalmente aqueles que dizem respeito ao retorno ao trabalho para os professores participantes do estudo. A apresentação de trechos de verbalização dos professores se fará junto à discussão sobre os aspectos do retorno ao trabalho. Na quarta seção será proposta discussão sobre o papel da gestão nesse processo, como explicado no parágrafo anterior. O capítulo terminará com considerações finais sobre o retorno ao trabalho como promoção de saúde ou exclusão e com possíveis encaminhamentos.

O contexto do estudo: Justificativas e características dos participantes

O sofrimento emocional e o adoecimento mental de populações são fenômenos que vêm sendo reportados tanto por órgãos como a Organização Mundial da Saúde (OMS/OIT, 2000), o Instituto Nacional do Seguro Social (MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL, 2013a; 2013b), o Departamento de Saúde do Servidor (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2011), quanto por pesquisas científicas²² e mídia jornalística (CAPITELLI, 2010; MORRONE, 2010). Essas citações refletem o contexto que nos motivou, a partir de 2010, ao estudo sobre o afastamento por transtornos mentais e comportamentais. Nelas temos informações a respeito do crescimento da prevalência do adoecimento na população mundial e na brasileira, e também nos professores da rede municipal de São Paulo; das consequências observadas e estimadas desse problema sob amplo espectro das dimensões da vida pessoal e produtiva e sob as condições relacionadas ao sofrimento dos docentes.

²² O conjunto de referências bibliográficas que aponta para esse contexto está citado e detalhado na tese (SILVA-MACAIA, 2013).

Observando esse cenário e a pouca visibilidade da temática sobre o retorno ao trabalho após afastamento por adoecimento mental na população de professores, conforme mencionado na introdução, elaboramos um projeto de pesquisa qualitativa. Na pesquisa ouvimos, entre 2011 e 2012, 20 professores pertencentes a 15 escolas e nove Diretorias Regionais de Ensino da cidade de São Paulo. Os dados foram coletados a partir de 11 entrevistas individuais centradas no problema em questão, em linha de narrativa oral (FLICK, 2009), e três grupos focais (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004; BARBOUR, 2009).

Os professores elegíveis como participantes do estudo eram aqueles que haviam se afastado do trabalho com diagnósticos de transtornos mentais e comportamentais, como indicado na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), e retornado a ele como professor em sala de aula (chamado pelo sistema educacional de “ativo”) ou professor readaptado, nos últimos cinco anos anteriores à coleta de dados. Professoras(es) servidoras(es) públicas(os) da rede municipal com essas características foram convidadas(os) a participar voluntariamente do estudo e, ao final, foi possível realizar seis entrevistas e um grupo focal com professores ativos e cinco entrevistas e dois grupos com professores readaptados. Os participantes das entrevistas não foram os mesmos dos grupos.

Utilizamos um guia para as entrevistas e um roteiro para o grupo focal composto especificamente para esse estudo, embora a intencionalidade fosse a de que ambos os processos fossem dialogados, o que possibilitaria extrapolá-los em direção às narrativas dos participantes, como de fato ocorreu. Todo o áudio foi gravado e transcrito, o que gerou ao final 14 documentos para análise.

As principais características pessoais dos participantes eram: majoritariamente mulheres (n=17); média de idade de 40 anos, com variação entre 23 e 58 anos; 13 dos participantes eram os únicos responsáveis pelas despesas financeiras em casa. Quanto às características relacionadas ao trabalho, constatamos: jornada de trabalho semanal variando entre 20 e 70 horas; apenas três professores nunca haviam trabalhado na rede estadual de ensino e 12 nunca na rede privada; nove disseram ter um segundo emprego naquele momento, sendo três com duplo vínculo com a rede municipal, cinco vinculados também à rede estadual e um

em outra área; o tempo de trabalho como professor variou entre 2,5 anos e 30 anos; e o tempo médio de trabalho na rede foi de 13,8 anos. E, por fim, a respeito dos aspectos da saúde: a duração do último afastamento, absenteísmo por doença, variou entre 15 dias e 5 anos; e os diagnósticos de afastamento mais prevalentes nesse grupo foram episódios depressivos, outros transtornos ansiosos, reação ao estresse grave e transtornos de adaptação.

Retorno ao trabalho é realmente um completo retorno ao trabalho? Resultados da pesquisa discutidos no Seminário

Se a resposta ao questionamento do título for negativa e, portanto, os professores não retornam ao seu trabalho em sala de aula, AF e RT nesse contexto configuram-se como um processo de exclusão, uma vez que o professor estará de volta à escola, mas não ao trabalho. Optamos por apresentar resultados que nos permitissem discutir melhor os aspectos de exclusão no processo de AF e RT, avançando, na próxima seção, à proposição de uma hipótese relativa ao papel da gestão como perpetuador da exclusão. Para tanto, embora essa discussão seja possível a partir das experiências de professores que retornaram à sala de aula, daremos destaque aos professores em readaptação, cujas condições de exclusão foram mais explícitas.

Uma das primeiras perguntas que fizemos tanto nas entrevistas quanto nos grupos solicitava que as(os) professoras(es) falassem o que lhes vinham à mente quando escutavam a expressão “retorno ao trabalho”. Houve surpresa quando ouvimos várias respostas indicando que ainda não haviam retornado ao trabalho, como na próxima fala:

Para mim, o afastamento é a solução até agora, até o momento. São três anos já e eu não penso em voltar não [voltar para atividade docência]. (professora em readaptação).

Afirmações semelhantes revelaram que para a compreensão do fenômeno de afastamento e retorno ao trabalho é preciso entender o que é trabalho nessa atividade profissional. Afinal, primeiro seria relevante responder: “Retornar para quê? Afastar-me do quê?”

Os professores ativos, ou seja, aqueles que retornaram às salas de aula, atribuíram os seguintes sentidos para retorno ao trabalho: preocupação ou medo de que tudo aconteceria novamente ou quanto às condições que teriam para assumir o lugar de professor; obrigação, portanto, o não desejo; e, por fim, esperança de reencontrar sentido e valorização em sua atividade. Os sentidos estavam principalmente relacionados com os motivos dos afastamentos e, portanto, com as condições do trabalho, tanto ambientais quanto relacionais. Exemplo de alguns desses sentidos expressa-se no seguinte trecho:

Ah, uma nova chance de tentar ver esse trabalho de uma maneira boa. Eu não pensei em um sentido, até na época de... também pensei, falar a verdade, ainda sim naquela época logo que eu voltei, tipo: de novo voltar e nada vai acontecer de bom. Sabe? Mas, por outro lado pensei: ah, tenho vários alunos ali que valem a pena. Então é uma chance de eu perceber que dá para continuar essa profissão, de eu não desistir de vez. (professora na ativa).

Todavia, para compreender os sentidos atribuídos pelos professores readaptados, é necessário considerar que, a princípio, o trabalho é ser professor, e ser professor é poder atuar junto aos alunos. Além disso, neste contexto de educação formal, a atuação em sala de aula torna-se um símbolo importante do trabalho para o qual o professor foi formado e tem experiência.

Analisamos que, para esses professores, os sentidos atribuídos ao RT, além do questionamento “voltar para quê?”, também estavam relacionados à readaptação funcional como uma situação desesperadora e frustrante e ao conflito localizado entre o medo e a incapacidade *versus* o desejo de retornar à sala de aula. A readaptação funcional ocupa demasiadamente o imaginário do professor que se afasta do trabalho, ora porque ele quer estar longe da sala de aula, mas não sabe se quer a readaptação, ora porque ele sabe que não quer a readaptação e nem a sala de aula. E, então, o que sobra?

A negação da readaptação envolve fortemente o estigma que carrega o termo “readaptado”, que, em nosso caso, soma-se ao preconceito em relação ao adoecimento mental. Portanto, constatamos que o lugar

do professor readaptado também se constitui como um lugar de exclusão. Houve vários exemplos das condições de exclusão entre esse grupo de professores. Duas delas apresentamos no trecho a seguir:

Eu pensava. [...] Eu tomava café no horário deles (professores ativos), sentava. A gente conversava sobre os problemas dos alunos [...] Eu continuava envolvida com todo o trabalho pedagógico da escola, mas eu não encontrava brecha, não é? O máximo que eu fazia era: “Olha, se você estiver muito atarefado, se você quiser que eu bole atividade para você...” Sugeriu alguma atividade assim: “Eu tenho um CD super legal. Entendeu?” E levava, mas assim uma coisa muito... sem que alguém tivesse pensado realmente: olha, esse professor pode contribuir muito! Não é? (professora em readaptação)

É um papel dizendo para a diretora, e essa diretora aguarda o processo que, no meu caso demorou três meses para chegar na escola daquilo que o psiquiatra do Sesmt determinou que eu posso ou não posso fazer. É difícil também, viu entrevistadora, porque o que é que você vai fazer dentro de uma escola se você não pode, que nem no meu caso, eu não podia ter contato com as crianças, eu não podia ficar em ambiente estressante e não lidar com o público! Então, eu fiquei nessa salinha atendendo telefone! E aí, aquilo foi me deixando mal também! (professora em readaptação)

Apesar da percepção de que trabalho é o que os professores desenvolvem junto aos alunos, as trajetórias das experiências desses professores também mostraram que tal percepção é dependente do gerenciamento do retorno, que tem ocorrido principalmente logo após o afastamento e nos momentos iniciais do retorno à escola, podendo se prolongar ou não. Os professores que disseram estar satisfeitos com as atividades desenvolvidas na readaptação concluíram, posteriormente,

que estavam trabalhando. Percebam o caráter de autonomia relacionada ao bem-estar na nova função e o papel da gestão nos exemplos a seguir:

A nova diretora deu liberdade para a gente participar de todas as reuniões da escola, que ela acha que é importante e aí a gente... eu mesma fiquei responsável pela elaboração do projeto pedagógico da escola, não é? (professora em readaptação)

Porque agora esse (novo) diretor também me deu liberdade [...]. Nossa, eu me sentia realizada, brincando ali com as crianças, isto e aquilo. Aí comecei a fazer as oficinas. O que eram estas oficinas? O meio ambiente [...]. (professora em readaptação)

Analisamos que, quando o professor percebe seu lugar na atividade de forma positiva, ele provavelmente conseguirá manter-se por mais tempo no trabalho, sem novos afastamentos. Portanto, não deve ser exatamente a atividade dentro ou fora da sala de aula que fará a diferença, mas sim a possibilidade de negociar ou pactuar essa função/atividade com a equipe gestora. Esta negociação, que na maioria das experiências relatadas ocorreu de maneira conflituosa, precisa ponderar as necessidades da escola com os desejos, as habilidades e as capacidades do professor em readaptação. Todavia, ficou evidente que as atividades que envolvem o serviço e a coordenação pedagógica são mais bem-vistas quando comparadas aos serviços de secretaria, embora os termos “serviços pedagógicos” e “serviços de secretaria” tenham se confundido entre os diversos discursos.

Estes e outros exemplos obtidos no estudo também expressaram a necessidade de se reconhecer na atividade desenvolvida. Conforme Clot (2010), há grande importância em se reconhecer naquilo que se faz, no que é produzido ou no serviço prestado. Isto alcançado é sentir-se seguro sobre a qualidade do serviço e em sua utilidade social.

Por outro lado, não desenvolvendo atividades no âmbito do que seja considerado profissional por ele e por seus pares, o professor em readaptação não se reconhece inserido no coletivo profissional e, portanto, sente-se excluído. É como se ele não reconhecesse situações de trabalho em que pudesse lançar mão do que Clot (2007, 2010) chamou

de gênero profissional. E a persistência da falta de reconhecimento é um quadro possível para o surgimento de uma psicopatologia, de acordo com o autor.

Observamos que na trajetória entre AF e RT há etapas, tanto em relação ao professor ativo quanto para o professor em readaptação. Discriminamos para os professores ativos as etapas: a) preparação para o retorno; b) recepção no retorno/condições após o retorno, retorno gradual e pedido de suporte; c) mudança comportamental do professor ao retornar (resguardar o estado de saúde e abandonar postura de excessivo comprometimento). Para o professor readaptado foram 2 (duas) etapas identificadas, sendo a primeira a preparação para o retorno e a segunda a etapa concernente às atividades desenvolvidas após o retorno.

As verbalizações transcritas anteriormente referiram-se às experiências de atividades desenvolvidas por professores em readaptação após o retorno. Como pode ser percebido, tais atividades estão associadas à maneira como a equipe gestora lida com as questões referentes à atribuição de ações e funções na escola, ou seja, ao gerenciamento referido em parágrafo anterior. No estudo que fizemos, explicamos que esse gerenciamento diz respeito às ações empreendidas no âmbito do preconceito quanto à readaptação e ao adoecimento mental, laudos periciais quando estes chegam à escola, relacionamento com o professor e os colegas de trabalho e organização do ambiente para receber o professor em readaptação. Outro exemplo é dado a seguir:

E aí, quando foi agora no final do ano, como a diretora está para se aposentar, veio uma diretora nova para a escola, ela é uma jovem, ela tem 28 anos. E ela veio com umas ideias assim... de mudar muito a escola! Não é? E, no primeiro dia que a gente voltou esse ano, ela já disse para a gente: - Vocês não vão ficar mais lá! Vocês estão readaptadas, mas eu quero vocês trabalhando aqui junto comigo! Aí, ela pôs a mesa da gente dentro da diretoria! [...] E aí, chamou a gente e pediu que a gente escrevesse o que a gente poderia ajudar. O que a gente podia fazer. Aí, cada uma de nós, readaptadas, escreveu e aí, ela fez uma reunião com todas nós e falou: - Olha, eu vou atribuir funções a vocês. Você é responsável disso, você é responsável disso, você é disso... Entendeu? Aí, eu me senti bem! [...] Então, eu nunca

fui chamada o ano passado. Fui participar esse ano. A nova diretora deu liberdade para a gente participar de todas as reuniões da escola, que ela acha que é importante e aí a gente...[...]. (professora em readaptação).

Reforça-se, portanto, a significância do papel da equipe gestora ao possibilitar autonomia e participação do professor no trabalho, e o bem-estar que pode ser proporcionado a ele. Como parte desse gerenciamento, mas não apenas como uma tarefa da equipe gestora da escola, e sim de uma equipe de saúde e trabalho que dialogue com a gestão local, é essencial também que se avaliem as habilidades, capacidades e potencialidades dos professores, além dos fatores que facilitam e dificultam o retorno à escola, considerando as fases do RT em que estiverem (TOLDRÁ *et al.*, 2010; WASIAK *et al.*, 2007; SIMONELLI *et al.*, 2010).

Para finalizar a seção, respondemos que o retorno ao trabalho terá mais chances de ser de fato um retorno ao trabalho, se for possível alcançar o tripé de condições desenhadas a seguir, quando é possível bem-estar e satisfação do professor:

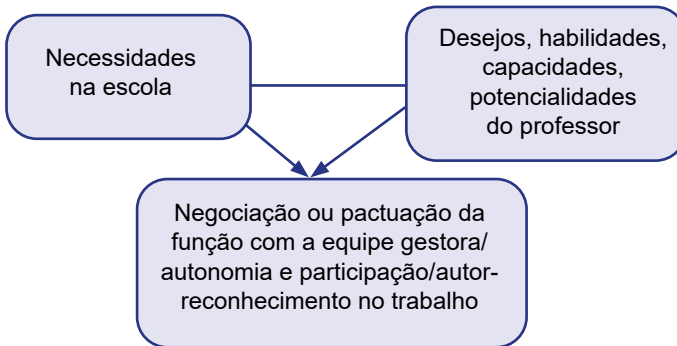


Figura 1 Tripé de condições favoráveis para o retorno ao trabalho

Hipótese sobre o papel da gestão na exclusão das(dos) professoras(es) no RT

No estudo realizado observamos a necessidade da implicação de diversos atores no desenvolvimento do RT e de ações a serem desempenhadas, mas muito pouco engajamento nessa direção. Há pouca autonomia de professores e o destaque, como apresentados anteriormente, para as ações da equipe gestora das escolas no cerne do processo de exclusão (SILVA-MACAIA, 2013). Esta conclusão é provocadora de avanços que agregam outros pontos de vista, mas, no presente estudo, tomamos como referência apenas as experiências dos professores que adoeceram, se afastaram do trabalho e retornaram à escola. Nesse sentido, o II Seminário Saúde dos Professores foi uma oportunidade para avançarmos neste ponto, apresentando e debatendo o lugar da gestão em relação ao RT e à exclusão do professor.

Para este exercício, nos ancoramos na Teoria da Atividade Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky entre as décadas de 1920 e 1930, tendo sido inspirado no materialismo histórico-dialético de Marx. Explicando de forma breve, nessa teoria o ser humano age sobre natureza/fenômenos/ambiente a partir de artefatos ou mediadores históricos e culturais – ou seja, que tenham sido modificados ao longo da história de sua constituição através da ação de outras pessoas – buscando satisfazer suas necessidades (Mediação Cultural das Ações Humanas). Essa relação “sujeito que age sobre o mundo, com uso de artefatos, orientado a uma necessidade” é uma combinação mínima que configura um sistema de atividade humano. As relações entre esses elementos são dinâmicas, de forma que quando um muda, modifica-se o outro, ou seja, um elemento não é independente de suas relações mútuas. Dizemos que a visão é dialética: existe uma relação interna entre um organismo e seu ambiente, o que faz com que eles se definam e se moldem (CASSANDRE *et al.*, 2014; VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

Posteriormente, a teoria foi ampliada por Leontiev, que olhou para atividade em seu aspecto coletivo. De acordo com o autor, essa observação só foi possível em decorrência da crescente divisão entre os sujeitos para agirem sobre o objeto (necessidade social, motivador da ação dos sujeitos), ou seja, por conta da divisão de trabalho que é regulamentada por meio de relações de produção específicas para cada

forma histórica de produção (CASSANDRE *et al.* 2014; LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1987; QUEROL *et al.* 2014).

Engeström (1987) expandiu a compreensão de Leontiev propondo uma representação gráfica triangular que demonstra os relacionamentos básicos em sistemas de mediação da atividade humana e entre sistemas (como uma rede de sistemas). No modelo proposto, além dos artefatos que ao serem utilizados se transformam em instrumentos (conceituais ou materiais) e do próprio sujeito (indivíduo ou coletivo) e objeto do sistema (necessidade), acrescentam-se as regras (normas externas, internas, explícitas ou não, prazos etc.), a divisão do trabalho (divisão de tarefas, hierarquia) e a comunidade (todos os envolvidos com o objeto como parceiros sociais, clientela envolvida etc.) (CASSANDRE *et al.*, 2014; ENGSTRÖM, 1987; VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

A figura 2 é a representação gráfica proposta por Engeström (1987) para o sistema de atividade.

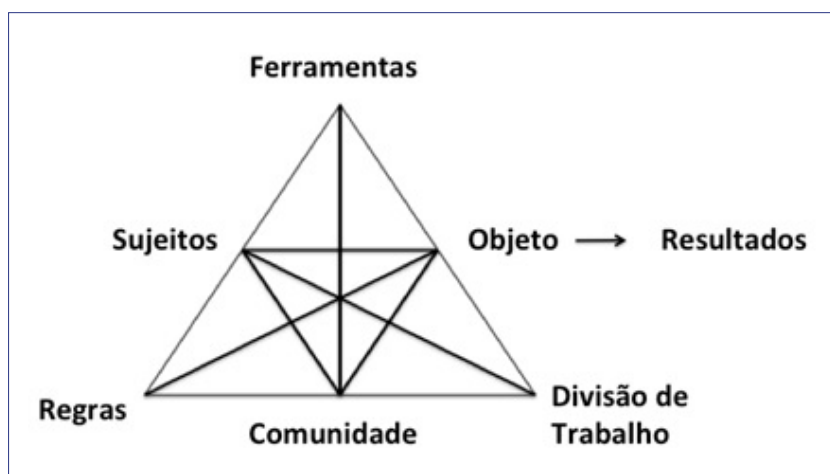


Figura 2 Modelo de sistema de atividade humana (ENGSTRÖM, 1987, p. 78)

Tomando como unidade de análise o sistema de atividade humana, propomos que a equipe gestora local seja o sujeito coletivo da escola, pois é sobre esse ponto de vista que decidimos analisar a atividade de gestão. O objeto a que essa equipe se direciona nesse caso é a atuação do professor na escola. Os resultados positivos desse sistema podem ser definidos como um RT que promova aprendizado aos estudantes, uma

vez que o objeto da atividade da escola é o estudante e seu aprendizado (esse seria o motivo da existência da escola). Os resultados indesejados que emergem desse sistema, no entanto, são adoecimento, afastamento e exclusão dos professores.

Na figura 3 completamos o sistema de atividade em relação aos seus elementos, a partir do que pudemos apreender das experiências dos professores e referências bibliográficas.

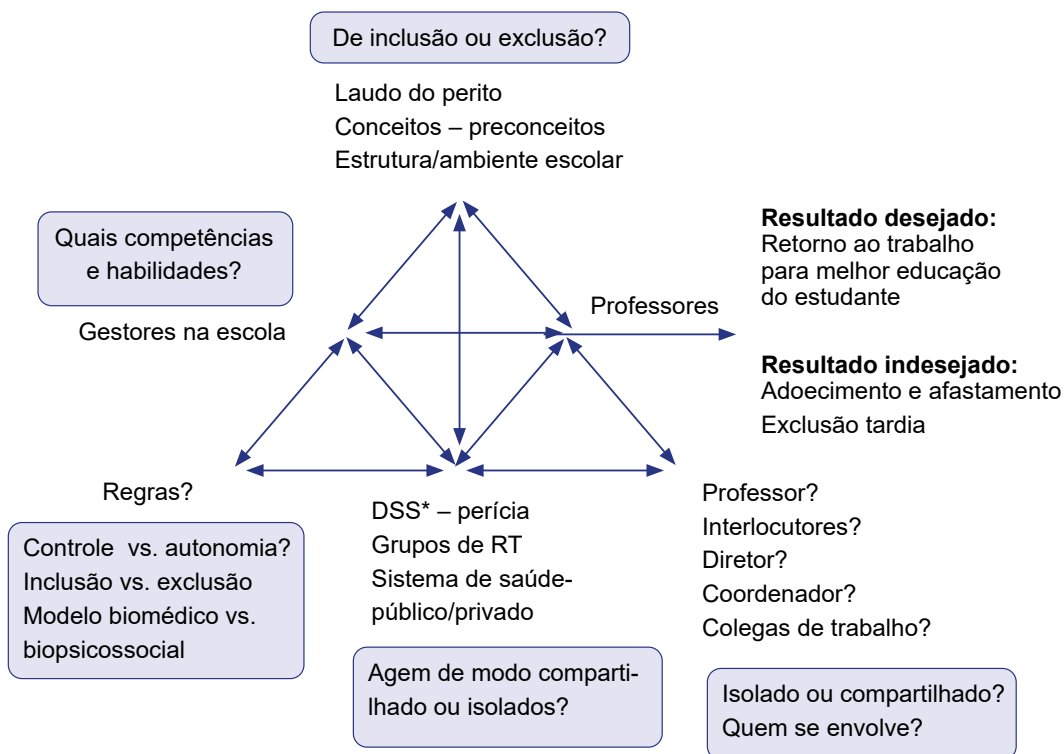


Figura 3 Sistema de atividade do ponto de vista do gestor na escola

*DSS: Departamento de Saúde do Servidor da Coordenação de Gestão de Saúde do Servidor, Prefeitura de São Paulo

Observar um fenômeno de forma sistêmica, como propõe a teoria, nos indica a impossibilidade de definir a ação do sujeito “gestor” quanto ao RT dos professores em readaptação, por exemplo, sem que tomemos em relação aos demais elementos do sistema. Dessa forma, os retângulos com questões que inserimos em cada um dos elementos,

cujo estudo sobre o ponto de vista do gestor poderia tentar responder, indicam que a atividade da gestão leva em consideração todos os mediadores do sistema.

Os instrumentos disponíveis ou criados para a ação do gestor em direção ao professor em processo de RT são instrumentos que promovem inclusão ou exclusão? Em nossa pesquisa, por exemplo, vimos que os laudos periciais que chegam à escola com as restrições dos professores colaboram muito pouco com as decisões que os diretores precisam tomar sobre as novas funções do professor. Quais conceitos são utilizados para dar conta do RT em relação aos preconceitos enraizados no meio cultural? As regras da escola que são produzidas por outros sistemas, como o da Administração Escolar, são regras que incluem ou excluem? Vimos que não há regras que determinam a avaliação dos professores que retornarão ao trabalho quanto a suas habilidades, potencialidades e desejos, por exemplo.

Ao afirmarmos que o processo de RT exige a participação de diversos atores que pouco têm se implicado com a questão, damos pistas sobre as respostas aos questionamentos referentes à comunidade e divisão de trabalho nesse sistema. O trabalho é coletivo, e quando se faz de forma isolada, a tendência é não alcançar os resultados desejados, ou alcançá-los a cargo de elevadas exigências de poucas pessoas. Por fim, quais as habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas no trabalho desse gestor que precisa agir sobre o RT de seus professores? Há planos para seu desenvolvimento?

O objeto “pede” instrumentos que são determinados por regras e pelo uso que os sujeitos fazem deles, que é compartilhado com a comunidade, cujos sentidos dependem do papel exercido na divisão de trabalho por cada um. Dessa forma, embora a gestão tenha um papel primordial no processo de RT, como vimos nos discursos dos professores, ela age inserida numa estrutura de organização do trabalho que também determina suas ações e que muda constantemente, porque, tanto o objeto do sistema, quando as relações, se modificam.

Considerações finais

Na literatura, RT é geralmente conceituado como duração da incapacidade ou da licença do trabalho, tempo para retornar ao trabalho na jornada total, anterior ao afastamento, ou manutenção no trabalho sem recaídas, considerando as estratégias utilizadas no retorno. Embora haja necessidade de conceituarmos para entendermos sobre o que falamos, existem maneiras distintas de vivenciar e perceber o RT. Nesse estudo buscamos entender os sentidos de RT a partir das experiências dos participantes, e partimos da hipótese de que a autonomia auxiliaria no processo de afastamento e retorno ao trabalho.

Analisamos que o RT não foi necessariamente um retorno bem-sucedido à sala de aula, ou a readaptação a novas funções de trabalho que fossem mais adequadas e compatíveis às capacidades, habilidades e potencialidades dos professores. No entanto, quando o RT do professor se aproximou dessas situações, percebemos mais expressões de satisfação e bem-estar, ou seja, houve promoção de saúde.

No bojo desse contexto, observamos processos de exclusão relacionados, principalmente, às ações da equipe gestora na escola. Todavia, propusemos um “giro no caleidoscópio” para pensarmos a exclusão no RT a partir de um olhar sistêmico. Com esse olhar, entendemos que a equipe gestora é elemento de um sistema de atividade cujas relações também determinam suas ações frente ao RT dos professores, portanto, também sobre seu papel no processo de exclusão. Essa hipótese, teorizada nesse capítulo, parte da perspectiva de uma Teoria que guarda em sua essência a intencionalidade de transformar, ou seja, desenvolver sistemas de atividade. Nesse sentido acreditamos que é uma ferramenta potente nas análises e intervenções sobre o processo de RT que priorize a promoção da saúde.

Referências

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare enfermagem**, Paraná, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução: Duarte, M. F. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLEHEM, L. V. *et al.* O desenvolvimento da dimensão psicossocial no trabalho. In: FALZON, F. (Org.). **Ergonomia construtiva**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 73-90.

CAPITELLI, M. Transtorno mental afeta mais professores. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 jul. 2010. A 14.

CASSANDRE, M. P.; PEREIRA-QUEROL, M. A. O percurso dos princípios teóricos-metodológicos vygotskyanos: um olhar sobre o CRADLE. **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, n. 2, p. 454-509, 2014.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

D'AMATO, A.; ZIJLSTRA, F. Toward a climate for work resumption: the nonmedical determinants of return to work. **J Occup. Environ Med**, Hagerstown, n. 52, p. 67-80, 2010.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Orienta-Konsultit Oy, 1987.

FLICK U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Costa J. E. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL. Previdência Social. **Acompanhamento mensal dos benefícios auxílios-doença acidentário concedidos, segundo os códigos da CID-10 janeiro a dezembro de 2012**.

Brasília. 28 de janeiro de 2013a. Disponível em: http://www.mpas.gov.br/arquivos/compressed/1_130225-104359-300.zip. Acesso em: 26 ago. 2013.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL. Previdência Social. **Acompanhamento mensal dos benefícios auxílios-doença acidentário concedidos, segundo os códigos da CID-10 janeiro a junho de 2013**. Brasília. 17 de julho de 2013b [documento na internet]. Disponível em: http://www.mpas.gov.br/arquivos/office/1_130724-092419-743.pdf. Acesso em: 26 ago. 2013.

MORRONE, L. C. É necessário intervir de forma mais intensiva em prevenção. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 maio. 2010. C4.

ODDONE, I.; MARRI, G.; GLÓRIA, S.; BRIANTE, G.; CHIATTELLA, M.; RE, A. **Ambiente de Trabalho - A luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec, 1986.

OMS/OIT - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Mental health and work: impact, issues and good practices**. Geneva, 2000.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Manual de Legislação e Procedimentos do Departamento de Saúde do Servidor**. São Paulo. 2011. [documento na internet] [Última atualização disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/Manual%20de%20Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Procedimentos%20da%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Gest%C3%A3o%20de%20Sa%C3%BAde%20do%20Servidor%20-%20COGESS%20-%2027_01_2020.pdf. Acesso em: 4. maio 2022.]

QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. C.; BULGACOV, I. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológica para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, 2014.

SILVA, A. A.; FISCHER, F. M. Teachers' sick leave due to mental and behavioral disorders and return do work. **Work**, Amsterdam, n. 41, p. 5815-5818, 2012.

SILVA-MACAIA, A. A. **Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais**

e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA-MACAIA, A. A.; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015.

SIMONELLI, A. P.; CAMAROTTO, J. A.; Bravo, E. S.; Vilela, R. A. G. Proposta de articulação entre abordagens metodológicas para melhorias do processo de reabilitação profissional. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 121, p. 64-73, 2010.

TOLDRÁ, R. C. *et al.* Facilitadores e barreiras para o retorno ao trabalho: a experiência de trabalhadores atendidos em um Centro de Referência em Saúde do Trabalhador-SP, Brasil. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 121, p. 10-20, 2010.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **O laboratório de mudança. Uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

WASIAK, R. *et al.* Measuring Return to Work. **J Occup Rehabil**, New York, n. 17, p. 766-81, 2007.

PARTE 3

Realidades do cotidiano docente



CAPÍTULO 9

A Base Nacional Comum Curricular e o desafio da qualidade educacional: Algumas problematizações

Eduardo Donizeti Girotto

Introdução

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, realizada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018 não encerra um importante ciclo de debates acerca do sistema educacional brasileiro. Ao contrário, aprofunda discussões e encaminha perspectivas necessárias para o entendimento das problemáticas que envolvem a construção de um sistema educacional público equitativo no país.

Enquanto os grupos da sociedade civil organizada – como a Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, Todos pela Educação, entre outros –, com fortes vínculos com o setor privado são unânimes na defesa da base, argumentando que esta irá construir as condições para maior equidade no sistema educacional brasileiro, associações científicas, profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores da educação apresentam diversas críticas ao documento, apontando as desigualdades das condições de ensino e aprendizagem às quais estão submetidos milhares de docentes e discentes e alunos em todo o país.

Pano de fundo desta discussão, o debate sobre a qualidade educacional é conceito complexo que, no interior das políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo, tem sido apresentado de forma simples, sem a articulação de diferentes aspectos e variáveis que precisam ser levados em consideração na implementação das políticas públicas de educação.

Neste sentido, no presente trabalho partimos da hipótese de que a BNCC, como exemplo de política neoliberal de educação, não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que não discute as condições materiais das redes de ensino no país nem sua articulação com os processos de ensino-aprendizagem, tampouco as implicações na construção da qualidade em educação. Apesar de existirem elementos que poderiam contribuir nesta problematização, tal como o debate sobre o Custo Aluno Qualidade Inicial, presente no Plano Nacional de Educação (2014-2024), e que deveriam, em nossa perspectiva, estar atrelados a qualquer proposição de mudança curricular, há uma lógica de gestão da política educacional que busca segmentar os debates. Diante desta segmentação, discutimos como a aprovação da BNCC, nos termos propostos, pode significar a ampliação da precarização das condições de trabalho e da formação docente, em processo bastante semelhante com o que vem ocorrendo nas últimas décadas no país.

Para tanto, analisamos os dados sobre as condições das redes de ensino no Brasil, disponível tanto no Censo Escolar de 2017 quanto nos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)²³ de 2015, que apontam para a manutenção de um quadro de desigualdades. Em nossa perspectiva, sem o enfrentamento dessa questão, qualquer proposta de alteração curricular poderá se configurar em apenas mais um mecanismo de gestão da desigualdade, como tem ocorrido com políticas educacionais postas em prática recentemente no Brasil sob a lógica da Nova Gestão Pública, como aponta o trabalho de Andrade (2015). De forma geral, tais políticas têm sido utilizadas tanto para ampliar o controle sobre as unidades escolares e o trabalho docente quanto como estratégia para ocultar as diferentes responsabilidades pelo fracasso verificado em diversas redes de ensino.

²³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e matemática. Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>

Iniciamos o texto retomando o debate sobre o conceito de qualidade na educação, acentuando o seu caráter polissêmico e a necessidade do entendimento da complexidade que o envolve. Após isso, passamos à análise dos dados sobre as condições de infraestrutura, formação docente, perfil socioeconômico, entre outros, que revelam a manutenção de desigualdades historicamente acumuladas na educação brasileira. Por fim, apresentamos algumas ações que consideramos fundamentais no avanço da construção de políticas públicas na área de educação e capazes de efetivar o direito a uma educação pública de qualidade para todos e todas, definida aqui como a garantia do acesso, permanência e apropriação, crítica e criativa, de conteúdos, conceitos e linguagens nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Disputando a qualidade: Conceitos e perspectivas

O debate sobre a qualidade educacional atravessa a história da educação no Brasil. Trata-se de conceito em constante disputa e alvo de diferentes narrativas. Como apontamos na introdução deste texto, os defensores da BNCC têm indicado que ela se apresenta como uma das políticas públicas de educação mais adequadas à garantia de educação de qualidade para todos e todas. Como argumento principal, apontam que a definição de direitos de aprendizagem, atrelados a competências e habilidades específicas, a serem desenvolvidos nas escolas de todo o país, garantirá avanços na qualidade educacional. No entanto, pouco se trata, no documento da Base, do conceito de qualidade, bem como das variáveis que mais o impactam. Em nossa perspectiva, este silenciamento revela baixa disposição dos defensores da BNCC em construir debate amplo e democrático sobre as medidas necessárias para avançarmos na efetivação do direito a educação para todos e todas no país.

Assim, com o intuito de enfrentarmos este debate, partimos da ideia defendida por Oliveira e Araújo (2005), para os quais a qualidade é um termo polissêmico, “ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (2005, p. 7). Segundo os autores, não é possível desvincular o debate sobre a qualidade educacional do contexto socioeconômico. No momento atual, é preciso compreender a relação

entre a narrativa da qualidade educacional apresentada por grupos vinculados ao setor empresarial e o contexto do ajuste fiscal difundido a partir da política macroeconômica do Governo Federal.

Para os autores, há pelo menos três grandes momentos do debate sobre qualidade da educação no Brasil. No início, a qualidade estava vinculada à ampliação do acesso à escola. Superado, em partes, este desafio, os debates se concentraram na questão do fluxo, principalmente em decorrência dos altos índices de reprovação e de distorção idade série. Atualmente, o debate está focado nos resultados das aprendizagens dos estudantes aferidas a partir avaliações em larga escala. Este movimento do debate sobre a qualidade da educação no Brasil demonstra a historicidade do conceito e aponta a precisão de tomá-lo em sua evidente complexidade.

No entanto, não é isso o que temos visto em algumas narrativas que constroem relações simples entre aprendizagem dos estudantes, avaliações padronizadas e trabalho docente. Ao analisarem os resultados no Brasil na avaliação do Pisa²⁴, Oliveira e Araújo (2005) demonstram que são múltiplos os fatores que influenciam a qualidade da educação. Por isso, a qualidade educacional não pode ser compreendida sem a análise do contexto da aprendizagem, multivariável por excelência (AZANHA, 2011). No caso brasileiro, trata-se de contexto amplamente desigual, em que pese o artigo 206 da Constituição Federal abordar a garantia de equidade educacional, que pressupõe a oferta, pelas redes de ensino, dos insumos considerados indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pinto (2011), durante muito tempo este debate ficou escamoteado nas políticas educacionais como resultado, inclusive, das políticas macroeconômicas de ajuste fiscal, que resultaram em subfinanciamento da educação pública no Brasil com consequente ampliação das desigualdades de condições e oportunidades.

²⁴ O Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa>.

Com o intuito de avançar neste debate, o autor propõe o conceito de Custo Aluno Qualidade Inicial, uma das primeiras tentativas de definição dos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem a que se refere a Constituição de 1988. Trata-se, também, de esforço no sentido de demonstrar as relações entre os processos de ensino-aprendizagem e os insumos, bem como a relação deste com o nível socioeconômico dos estudantes.

Dessa forma, é importante reconhecer o acesso à escola como um dos momentos de socialização de bens e equipamentos culturais historicamente concentrados na dinâmica social brasileira. A luta pelo acesso à escola tem significado, como apontam os trabalhos de Spósito (1993), um dos momentos de luta pela democratização da sociedade brasileira. Por isso, definir condições básicas de funcionamento das unidades escolares é um dos pilares deste processo de democratização. É nestes termos que o debate sobre o CAQi ganhou força política nas últimas décadas, inclusive sendo ratificado no Plano Nacional de Educação (2014-2024). No entanto, a aprovação da Emenda Constitucional 95 que limita os gastos públicos em 20 anos tem impedido a implementação do CAQi, que deveria ter ocorrido em julho de 2016.

Dessa forma, é possível perceber que o debate sobre qualidade educacional não pode ser tomado como simples e repleto de consensos. Concordamos com Dourado e Oliveira (2009):

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes

fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Tal debate se torna ainda mais necessário em um país marcado por inúmeras desigualdades que atravessam o cotidiano escolar e que não podem ser ignoradas pelos diferentes sujeitos da educação. Por isso, uma das tarefas mais difíceis a serem enfrentadas diz respeito à construção de indicadores de qualidade educacional que reconheçam a complexidade do tema, fugindo de mecanismos de simplificação que têm ampliado as distorções e desigualdades do sistema educacional brasileiro.

Dourado e Oliveira (2009) apresentam quatro dimensões que consideram importantes para a construção da qualidade educacional: 1. o plano do sistema – condições de oferta do ensino; 2. o plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar; 3. o plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica; 4. o plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar. Tais dimensões revelam, ao mesmo tempo, sujeitos, processos, condições e escalas que devem ser levados em consideração na análise do contexto da qualidade educacional. Trata-se de proposta que visa romper com a perspectiva gerencialista, que tem dominado o debate educacional nas últimas décadas e que pouco tem contribuído para avançar na definição de políticas públicas capazes de enfrentar os desafios complexos da educação brasileira. Em nossa perspectiva, a forma como vem sendo conduzido o debate e a implementação da Base Nacional Comum Curricular é mais uma etapa do gerencialismo educacional no Brasil e, por isso, faz-se necessário retomarmos perspectivas ampliadas do debate sobre qualidade educacional.

Tal debate é imprescindível para que possamos superar os dualismos que têm marcado a educação no Brasil, sendo o mais evidente aquele apontado por Libâneo (2012): a escola do conhecimento para os ricos, a escola do acolhimento social para os pobres. Essa dualidade é resultado de um projeto de educação que, ao não ampliar o investimento público em educação pública, tem sido incapaz de criar as condições para que, de fato, se ofereça a igualdade de oportunidades para

que os estudantes possam progredir, superando condições adversas. No entanto, sob a lógica da Nova Gestão Pública, em consonância com as políticas macroeconômicas de ajuste fiscal, têm sido produzidas reformas educacionais que reafirmam a concepção de uma escola pobre aos mais pobres.

A manutenção desta dualidade contribui para a reprodução das condições de desigualdade extraescolar, em um espiral que vai minando a confiança de diferentes segmentos da sociedade na capacidade da educação de produzir ascensão social, uma das narrativas de consolidação da escola na modernidade. Assim, o enfrentamento a este dualismo perverso de que trata Libâneo (2009) deveria interessar aos diferentes setores da sociedade civil organizada, tornando-se pauta principal nos debates e na elaboração das políticas educacionais. No entanto, isso pressupõe reconhecer que as políticas feitas até agora não têm sido capazes de enfrentar tal questão. Pelo contrário, têm ampliado o problema, o que nos leva a questionar se não é momento profícuo para que possamos alterar o rumo da discussão, estreitando, cada vez mais, a relação entre qualidade educacional, condições de ensino-aprendizagem e financiamento.

Neste sentido, a partir dos debates elaborados pelos autores citados anteriormente, buscaremos, na próxima seção deste texto, apresentar uma análise da desigualdade de condições de discentes e docentes nas diferentes redes de ensino no país, reconhecendo a qualidade educacional como complexa e partindo do pressuposto de que a sua construção presume a partilha de responsabilidade entre diferentes sujeitos, conforme apontado por Dourado e Oliveira (2009), bem como a ampliação dos investimentos públicos em educação pública, nos termos propostos por Pinto (2011).

Ainda tão desiguais: O que dizem os dados do Censo Escolar (2017) e do Saeb (2015)

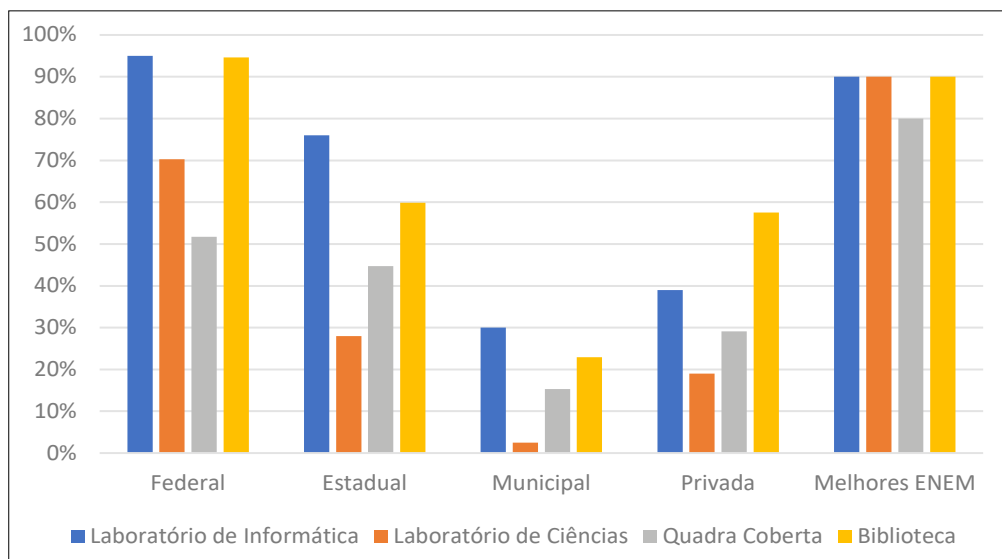
Como dissemos na introdução deste texto, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular tem sido apontada, pelos seus defensores, como medida suficiente para superar as desigualdades da educação no Brasil. Em comercial veiculado pelo Ministério da Educação em

diferentes canais de comunicação em todo o país, há o reforço deste argumento, afirmando-se que a aprovação da Base irá possibilitar aos estudantes de diferentes regiões o acesso aos mesmos conhecimentos, definidos no documento aprovado. Esta tem sido também a argumentação utilizada por diferentes fundações e institutos, vinculadas a grupos empresariais, que têm assumido o protagonismo na implementação da base. No entanto, a hipótese que norteia a análise que apresentamos neste artigo é a de que, sem alterar as condições objetivas de ensino-aprendizagem de alunos e professores, a BNCC se constitui como ação insuficiente para a garantia do direito à educação pública para todos e todas. Ao contrário, como buscaremos demonstrar, sob tais condições, a BNCC pode contribuir para ampliar as desigualdades educacionais, uma vez que, partindo de situações tão díspares de docentes e discentes, pode reproduzir mecanismos perversos de responsabilização individual dos sujeitos da educação que têm sido postos em práticas nas atuais políticas educacionais sob a lógica da nova gestão pública.

Para construir nosso argumento, partimos dos dados disponíveis no Censo Escolar de 2017 e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2015, que podem ser acessados no portal do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na seção de microdados. As informações foram rodadas e analisadas utilizando-se o software SPSS, e os gráficos foram construídos com o Excel. Para a análise, escolhemos um conjunto de dados referentes às condições de infraestrutura escolar, à formação docente, às condições de trabalho, ao perfil socioeconômico e às expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes.

No que se refere à infraestrutura escolar, analisamos a disponibilidade física de quatro equipamentos que Pinto (2006) aponta como essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a definição do CAQi. O gráfico a seguir mostra a disponibilidade de tais equipamentos nas diferentes redes de ensino do país:

Gráfico 1 Disponibilidade de equipamentos nas unidades escolares em diferentes redes no Brasil (2017)



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Censo Escolar (MEC, 2017)

É notável no gráfico a disparidade de condições das 10 melhores escolas privadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2017 em comparação com as outras unidades escolares do país. É possível, ainda, perceber que a rede federal de ensino apresenta condições melhores se comparadas às redes estadual, municipal e privada. Além disso, é importante ressaltar que, quando consideramos a totalidade das unidades escolares que compõem a rede privada, encontramos condições muito semelhantes àquelas encontradas na rede pública, sendo, inclusive, a rede estadual mais bem estruturada do que a privada em todos os itens analisados, o que nos possibilita indicar que o dualismo perverso de que trata Libâneo (2009) também se aplica à rede privada.

Pelos dados analisados, é possível perceber que estamos muito distantes de garantir condições de infraestrutura equitativas em todas

as redes do país. Se ampliarmos a análise, incluindo outros equipamentos – como salas de atendimento educacional especializado, laboratório de robótica, brinquedoteca, sala multimídia, entre outros –, o quadro de desigualdade se torna ainda mais evidente. Além disso, a presença física desses equipamentos não significa o seu efetivo uso nos processos de ensino-aprendizagem. É comum o relato de discentes e docentes a respeito de laboratórios de informática e ciências que existem apenas no documento do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

Esta desigualdade em relação à infraestrutura escolar apresenta também uma dimensão regional importante, conforme podemos observar na figura 1. Em todos os itens analisados, é possível perceber uma menor disponibilidade nos estados da Região Norte e Nordeste, sendo que as melhores condições de infraestrutura, muito aquém das ideais, estão concentradas na porção Centro-Sul do país.

Diante de tais condições, como pensar a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes preconizada pela BNCC? Tal questão se complica quando discutimos a relação entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, principalmente no que se refere aos percursos formativos propostos. Como garantir a todos os estudantes o direito de escolher o percurso formativo de Ciências da Natureza em um contexto no qual menos de 10% das escolas do país têm laboratórios de ciências? Diante de tais condições, o direito à escolha e a liberdade do estudante de definir sua própria formação estaria mesmo garantido

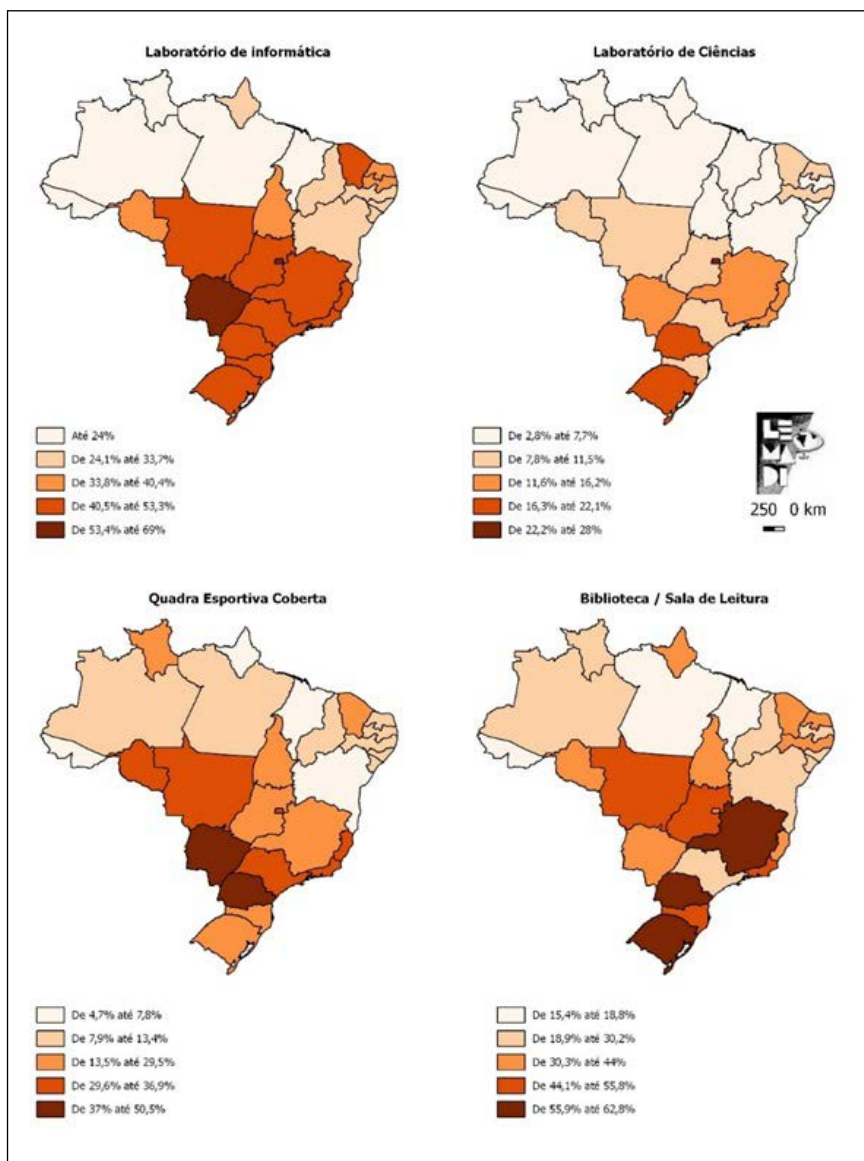
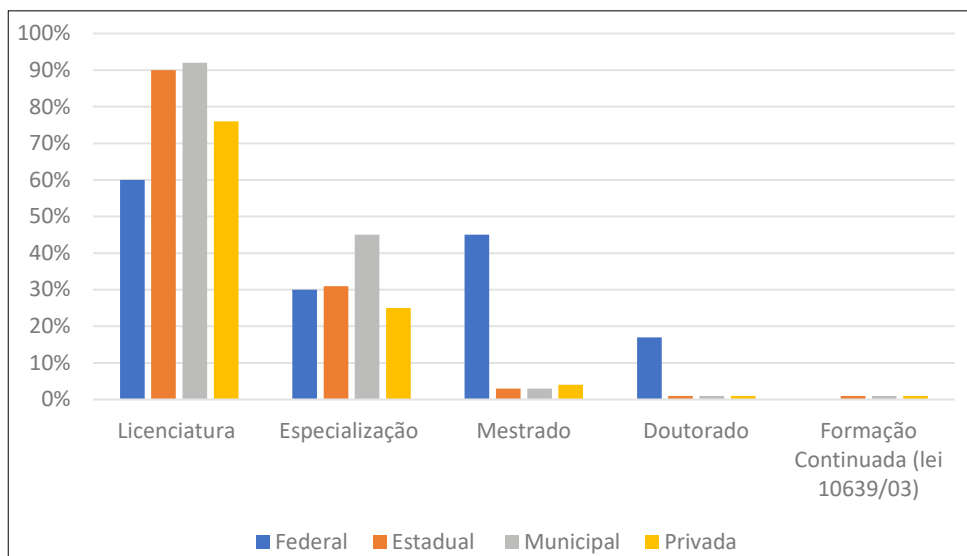


Figura 1 Infraestrutura da rede escolar por Estado Brasileiro

Fonte: elaborado pelo autor, a partir dos dados do Censo Escolar 2017

No que se refere à formação dos docentes, encontramos também um quadro preocupante, como podemos verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 Formação dos docentes atuantes nas diferentes redes de ensino do país (2017)



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Censo Escolar (MEC, 2017)

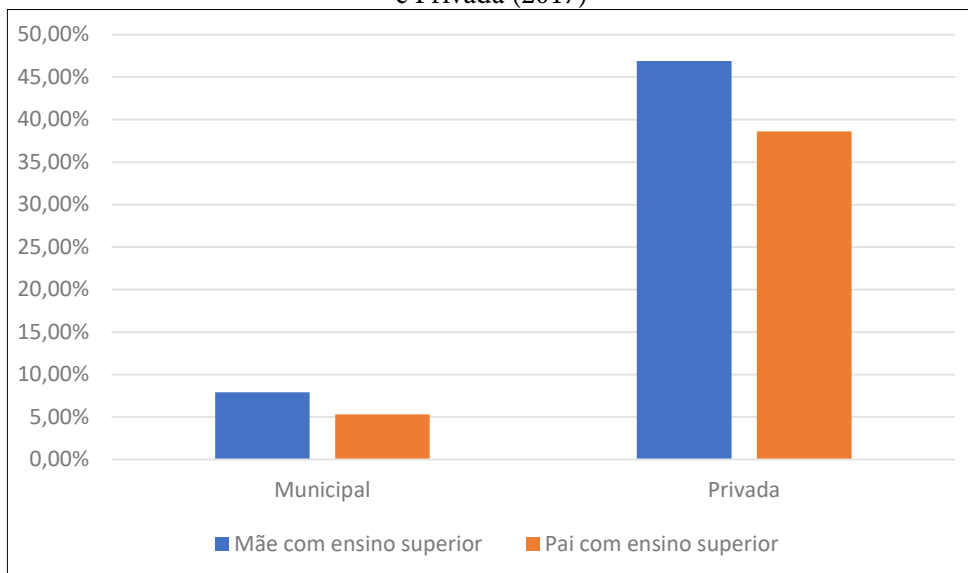
Se nas últimas décadas, principalmente com a aprovação da LDB 9.394/1996, foi possível avançarmos na ampliação do número de docentes com licenciatura em sua área de atuação, ainda estamos muito distantes da garantia de condições de formação continuada, seja aquela representada pela realização de pós-graduações (*lato e stricto sensu*), seja através de cursos de curta duração. No que se refere a este último item, o gráfico aponta que, em 2017, menos de 1% dos professores do país realizou alguma formação vinculada à Lei 10.639/2003, que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Tais dados indicam certo esvaziamento das políticas de formação continuada, com possíveis implicações no trabalho docente e nos processos de ensino-aprendizagem. A luta pela formação em serviço, vinculada a problemas cotidianos de cada unidade escolar, e em diálogo entre teoria e prática, mediada pela pesquisa, tem sido uma das principais demandas da categoria docente em todo o país. No entanto, os dados demonstram que o poder público ainda está distante de garantir tal direito aos professores. Neste sentido, novos questionamentos são necessários: alterar os currículos das diferentes redes escolares, a partir da aprovação da nova base, sem investimentos em formação continuada,

irá garantir que os docentes se apropriem crítica e criativamente deste processo, transformando suas práticas de ensino com implicações sobre a aprendizagem dos estudantes? O processo de reconstrução curricular, a partir da leitura crítica de cada realidade escolar, em diálogo com diretrizes nacionais, não poderia se configurar como um importante processo de formação continuada, reflexivo e propositivo? Não deveria ser esta a base da reconstrução curricular em todo o país, reconhecendo a autonomia da escola, dos docentes e dos estudantes na elaboração dos projetos políticos-pedagógicos que reconheçam a unidade e a singularidade que deve marcar o sistema educacional brasileiro? O esvaziamento da formação continuada não seria uma medida proposital, com vistas a consolidar um modelo de prática docente pautada nos currículos à prova de professor, de que trata Apple (2002)?

Outro fator que precisa ser levado em consideração para se compreender a desigualdade de condições da educação no Brasil diz respeito ao perfil socioeconômico dos estudantes. O gráfico seguinte revela um dos aspectos desta desigualdade:

Gráfico 3 Pais com ensino superior completo na Rede Municipal e Privada (2017)

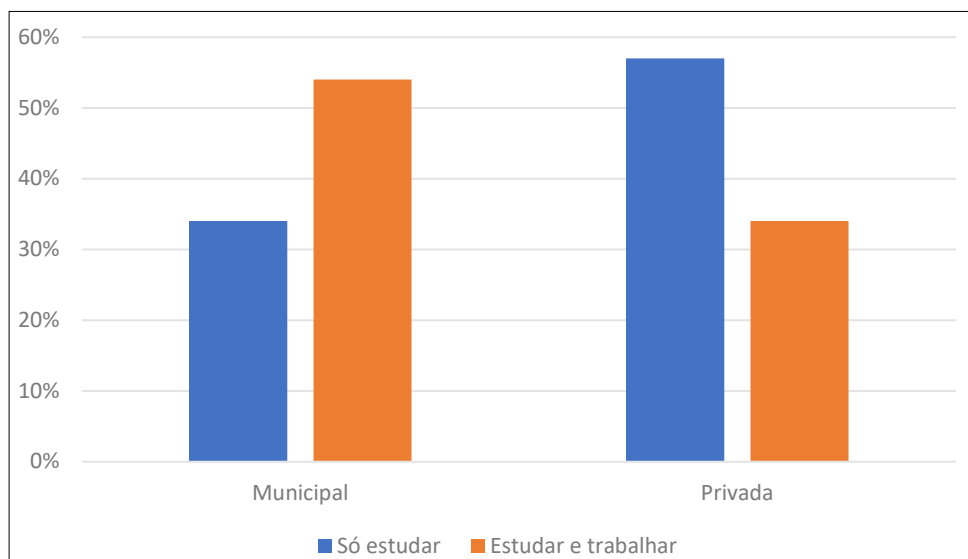


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do questionário socioeconômico do Saeb (2015)

É possível perceber pelos dados que os estudantes da rede municipal possuem pais com escolaridade mais baixa se comparado com os estudantes da rede privada. A escolaridade dos pais pode significar acesso à conhecimentos e bens culturais valorizados pelos currículos oficiais das escolas, o que pode resultar, aos estudantes com pais de maior escolaridade, vantagens no cotidiano escolar, reforçando os mecanismos de reprodução social através do sistema escolar demonstrado nas pesquisas de Bourdieu e Passeron (2010). Daí a importância de os indicadores de nível socioeconômicos serem levados em consideração nas análises das avaliações em larga escala, com o intuito de minimizar as possíveis distorções na interpretação dos resultados.

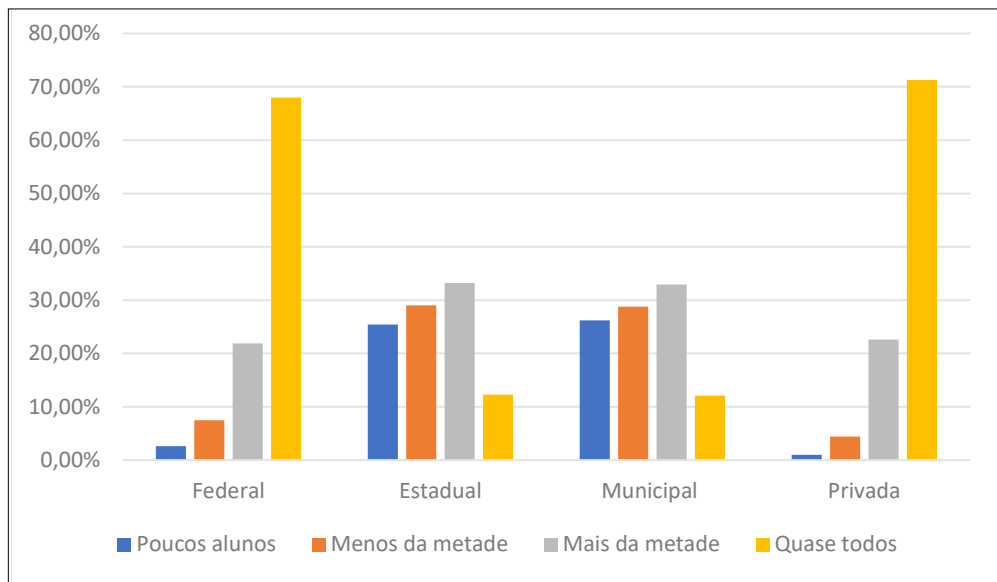
Esta desigualdade de ponto de partida, reflete, por sua vez, na expectativa que os estudantes vão construindo sobre si mesmos, bem como naquelas que os docentes criam sobre os discentes, com podemos verificar nos gráficos a seguir:

Gráfico 4 Expectativa dos estudantes em relação ao que fazer ao final do ensino fundamental (2015)



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do questionário socioeconômico do Saeb (2015)

Gráfico 5 Expectativa dos professores sobre quantos alunos considera que serão aprovados no vestibular ao final do ensino médio (2006)



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do questionário socioeconômico do Saeb (2015)

No gráfico 4, podemos perceber que há uma inversão das expectativas dos estudantes da rede municipal e da rede privada. Enquanto a maior parte dos estudantes da rede privada pretende apenas estudar, durante o ensino médio, a maior parte dos estudantes da rede municipal aponta que irá conciliar trabalho e estudo, o que indica condições muito diferentes de escolarização no ensino médio, com implicações sobre a continuidade dos estudos no ensino superior. No gráfico 5, esta disparidade de condições também é percebida pelos professores: enquanto os docentes da rede federal e particular consideram que a maior parte dos seus alunos irão acessar a universidade ao final do ensino médio, na rede municipal e estadual a confiança dos docentes em relação aos seus estudantes cai.

Em certa medida, tais dados indicam que a desigualdade de condições de infraestrutura, formação, trabalho e perfil socioeconômico

contribui para a reprodução da desigualdade de oportunidades, o que tem sido uma das marcas da história da educação e da sociedade brasileira. Ao oferecermos às crianças e jovens deste país condições tão díspares, contribuímos para reproduzir privilégios e reforçar desigualdades e assim ampliamos o descrédito de parcela da população em relação a gestores e políticas públicas, que são vistos como instrumentos de reprodução de interesses de grupos minoritários e não mecanismos de ampliação de justiça social e igualdade de oportunidades.

Da denúncia ao anúncio: Por uma Escola como território da Vida

Diante do debate apresentado, questionamos se a Base Nacional Comum Curricular é a política pública prioritária para reverter o quadro de desigualdade da educação pública no Brasil. Não desconsideramos a importância do debate curricular em todo o país. No entanto, defendemos que ele esteja vinculado, de forma complexa, com outros temas e problemáticas sem as quais qualquer mudança curricular se torna letra morta.

Por isso, em nossa perspectiva, o enfrentamento à desigualdade educacional pressupõe debate sério e consistente sobre a relação entre condições de ensino e direitos de aprendizagem. Isso significa dizer que é preciso avançar na consolidação de um Sistema Nacional de Educação, baseado nos debates previstos no Plano Nacional de Educação (2014-2024) sobre o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). Para tanto, o debate educacional precisa ser feito de forma intersetorial. Não há possibilidade de avançarmos na construção de políticas de qualidade educacional sem o questionamento aos fundamentos da política macroeconômica do país, assentadas na busca incessante pelo ajuste fiscal, à custa de inúmeros direitos, garantidos, inclusive, na Constituição.

Nestes termos, uma das primeiras ações a serem realizadas diz respeito à revogação da Emenda Constitucional 95, que limita por 20 anos os gastos públicos. Segundo a emenda, os gastos públicos, neste período, só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Sem a revogação da emenda, não será possível realizar o previsto na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) de atingir o pata-

mar de 10% do PIB em educação em 2024, condição para enfrentarmos o quadro crônico de subfinanciamento da educação pública no Brasil.

Além disso, é preciso definir novas fontes de recursos para a ampliação dos investimentos públicos em educação pública. Três delas consideramos essenciais: a taxação de grandes fortunas, o fim das desonerações fiscais e a cobrança de imposto sobre lucros e dividendos. Trata-se de medidas que fazem parte de agenda de reforma tributária focada na progressividade do sistema tributário, defendida por autores como Gobetti e Orair (2016), e que visam resolver a distorção no pagamento dos impostos que ocorre no país. Em nossa perspectiva, tal reforma tributária é um dos passos importantes para que possamos avançar na implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial, nos termos propostos por Pinto (2006) e que consideramos como ação essencial na efetivação no direito à educação de todos e todas, pensado aqui como a garantia às condições de acesso, permanência e de apropriação crítica e criativa de conteúdos, conceitos, linguagens etc.

A implementação do CAQi deve vir acompanhada, em nossa perspectiva, de um Plano Nacional de Infraestrutura Escolar, com a reforma de prédios e instalações, bem como da construção de novas unidades, principalmente para atender a demanda por vagas no ensino infantil e no ensino médio, etapas em que ainda estamos distantes de alcançar o desafio da universalização. A construção de novas unidades escolares também é necessária frente ao aumento da educação em tempo integral, uma das metas do Plano Nacional de Educação. Tornar as redes de ensino em redes de tempo integral sem a ampliação do número de escolas pode ampliar a exclusão de estudantes.

Da mesma forma, é urgente a criação de uma carreira nacional de professores, com o intuito de atrair as novas gerações à profissão, oferecendo aos docentes salários iniciais elevados, dedicação exclusiva, distribuição do trabalho entre sala de aula e hora-atividade, formação continuada, progressão baseada na formação, entre outros elementos. Atrair as novas gerações à carreira docente e garantir que bons profissionais continuem na escola pública é ação prioritária na construção da qualidade educacional.

Neste sentido, reafirmamos o pressuposto que norteou este texto: o problema da qualidade da educação é complexo e sua resolução

exige, também, medidas complexas. Por isso, defendemos que a BNCC não se configura como política educacional prioritária no atual contexto da educação pública brasileira para o enfrentamento do problema da qualidade educacional. O destaque que tal ação tem recebido, nos últimos anos, resulta do interesse de grupos, principalmente vinculados ao mundo empresarial, que têm buscado ampliar suas margens de lucro a partir da mercantilização da educação. Por isso, reafirmamos: educação não é mercadoria. Trata-se, antes de tudo, de direito inalienável de todos e todas que precisa ser garantido para que possamos avançar na consolidação de um projeto de nação mais justo.

Defender a escola pública e disputar a qualidade educacional são tarefas essenciais em tempos como este. Diante da violência que dizima tantos jovens em nosso país, é preciso que tenhamos a coragem de defender a escola pública como território de produção da vida, em toda a sua plenitude e potência.

Referências

- ANDRADE, D. Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, 2015.
- APPLE, M. **Educação e poder**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, C. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, maio-ago., 2009.
- GOBETTI, S. W.; ORAIR, R. O. **Progressividade tributária: a agenda negligenciada**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.
- LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, jan.-mar., 2005.
- PINTO, J. M. de R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 22, 2011.
- SPÓSITO, M. P. **A ilusão fecunda**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.



CAPÍTULO 10

Violência na Escola: Determinantes e forma de manifestação

*Wilson Teixeira²⁵
Júlio Gomes Almeida*

Este capítulo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em função da elaboração de dissertação de mestrado, defendida em 2008, que teve como objetivo principal identificar percepções de estudantes e educadores de uma escola da rede pública estadual de São Paulo sobre a violência nas relações que se estabelecem no cotidiano da escola. Com esse objetivo, busquei compreender a noção de violência considerando estudos sobre o tema e realizei trabalho de campo efetivado por meio de entrevistas a alunos e professores de uma unidade escolar da rede estadual de ensino.

O interesse em pesquisar o tema da percepção da violência na escola surgiu a partir de minha vivência diária na escola, de minha convivência com meus alunos e colegas professores, principalmente em momentos como: conselhos de classe, reuniões com pais e diversas conversas presenciadas por mim na sala dos professores, que sempre estavam falando sobre violência na escola. A minha entrada no mestrado foi para buscar respostas ao que me defrontava cotidianamente dentro da escola com a violência, indisciplina e opressão.

²⁵ Wilson Teixeira é licenciado em História e Geografia, pós-graduado em Gestão escolar e mestre em Educação, com experiência de 15 anos na educação fundamental e média e 10 na gestão escolar exercendo a função de diretor e atualmente a de supervisor escolar. O convite para esta realização foi feito após a sua participação como palestrante no III seminário; Trabalho e saúde dos professores realizado na Fundacentro em 2018, na qual expôs a sua experiência de pesquisa sobre violência na escola.

Pesquisar essa temática foi muito relevante, uma vez que estudar quais são as percepções da comunidade escolar sobre a violência nas relações que se estabelecem no cotidiano da escola foi de grande importância para que encontrássemos saída para os severos problemas de violências que vivem hoje as escolas. Compreender as percepções da comunidade escolar sobre a violência nas relações estabelecidas no cotidiano da escola foi bastante significativo, tanto pessoal quanto socialmente. Do ponto de vista pessoal, melhorei a minha prática docente como educador, pude contribuir para formar cidadãos, e com isso colaborar para um mundo mais humano e acolhedor.

Do ponto de vista social é de grande relevância também, pois vivemos em uma sociedade pautada pelo individualismo, pela agressividade e pela intolerância, na qual a lógica da sobrevivência se sobrepõe à lógica da convivência. Vejo como contribuição social importante deste trabalho a compreensão do papel da escola: será que ela está formando cidadãos para a cidadania, o respeito e a paz, ou será que os está excluindo, formando-os para o preconceito, o racismo, a discriminação e o belicismo?

Este estudo foi muito importante na medida em que me permitiu problematizar a questão da violência na escola, que hoje vem sendo, em muitas situações, discutida com base puramente no sensacionalismo da mídia e no senso comum.

Nessa perspectiva, tenho notado na minha vivência diária na escola e mediante os meios de comunicação que a violência escolar é vista como algo que vem de fora e atinge a todos da mesma forma e intensidade. Mas será que toda a violência presente no cotidiano da escola vem de fora? Será que, quando se fala de violência na escola, trata-se da mesma coisa? Será que as maneiras de os educadores perceberem a violência são as mesmas dos alunos? Que responsabilidade a escola tem na construção da violência da qual se diz ser vítima?

Para fazer a pesquisa e tentar responder às questões levantadas, escolhi a abordagem qualitativa de pesquisa e utilizei como procedimento de coleta de dados a análise documental, complementada por um questionário composto por questões abertas e fechadas e por entrevista com cinco questões fechadas aplicada a educandos e educadores, que serão explicitadas ao longo deste artigo. Recorri também à minha

experiência enquanto professor da unidade pesquisada. Desta forma, este trabalho assumiu, também, um caráter de reflexão sobre a minha própria prática.

Os estudos realizados no Programa de Mestrado em Educação da Unicid, os contatos com os colegas de profissão, os noticiários cotidianos na imprensa falada e escrita, enfim, a minha vivência enquanto cidadão e profissional indicam que a questão da violência é bastante complexa.

Trata-se de tronco com raízes variadas e profundas, algumas delas com impressionante poder de mutação. Não é um problema para ser enfrentado individualmente, por um grande herói, como parece sugerir a ideologia que muitas vezes invade nossas casas pelos meios de comunicação, sobretudo pelo cinema. Pela sua complexidade, aparenta ser um tema para ser abordado pelo conjunto da sociedade, e creio que neste conjunto os educadores têm papel muito importante.

Sobre a origem e as raízes da violência – segundo os teóricos que estudam e escrevem sobre este assunto citados ao longo da pesquisa –, sabemos que elas são multicausais, bastante complexas, merecem estudo cuidadoso e acurado, mas não são objetos de nossa pesquisa. É senso comum considerar-se que a origem e as raízes da violência estão na sociedade, na escola e na família. Tanto as leituras sobre o assunto quanto as observações cotidianas indicam que pode haver outras causas além destas.

Definição de violência na literatura

A violência escolar tem ocupado espaço importante nas discussões dos problemas educacionais brasileiros, pois tem sido motivo de inquietação para os alunos, para as famílias, para os professores e mesmo para as autoridades educacionais. Apesar de ter merecido destaque em espaços como a mídia, a academia e a política, não há uma definição consensual sobre o que seja violência escolar nem sobre os melhores métodos de enfrentamento desse problema.

Marilena de Chauí (2001) define violência como tudo que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser. A violência abrange manifestações de coação, constrangimento, tortura, brutalizações, violações, sevícias, abusos físicos e psíquicos contra alguém, produzindo,

de algum modo, opressão, intimidação, medo e terror de “um contra todos”, “um contra um” e de “todos contra um” (CHAUI, 2001, p. 33-34).

Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002) definem violência como:

Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 27).

São também as diversas formas de agressão sexual. As violências podem ser agressão física, homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas – aquelas armas que ferem, sangram e matam.

Bernard Charlot (2002) cita 3 tipos de violência:

- 1) *A violência na escola (quando ela é o local de violências que têm origem externa a ela, tal como quando um grupo invade a escola para brigar com alguém que está nas dependências da escola.*
- 2) *A violência à escola (relacionada às atividades institucionais e que diz respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio, ou da violência contra aqueles que representam a instituição, como os professores).*
- 3) *A violência da escola (institucional) Entendida como a violência em que as vítimas são os próprios alunos, exemplificada no tipo de relacionamento estabelecido entre professores e alunos ou nos métodos de avaliação e de atribuição de notas que refletem preconceitos e estigmas). Uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.*

Bernard Charlot (2002) refere-se à dificuldade em definir violência escolar, pois remete a fenômenos heterogêneos difíceis de delimitar

e de ordenar. A violência varia em função de quem fala: por exemplo, para alguns alunos, dar um tapa em um colega não é violência, para eles violência é quando você arranca sangue de alguém ou mata.

Segundo o autor, vários fatores dentro e fora da escola contribuem para a violência: o autoritarismo dos professores e gestores escolares, a escola degradada e suja, a exclusão social da comunidade, o tráfico de drogas, as gangues. Todos esses motivos contribuem para um ambiente escolar violento.

Ainda segundo o mesmo autor, a *violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar*: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local.

A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com *a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam* (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas).

A violência escolar vem recebendo grande atenção da mídia, e esse fato tem sido objeto de reflexão de alguns autores, preocupados com a abordagem que alguns meios de comunicação vêm dando ao tema.

De acordo com Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002) e Moraes (1995), a violência se torna então mercadoria de audiência, e a mídia passa de reveladora da realidade à alimentadora dos patrocinadores dos telejornais, novelas etc. Segundo Michaud (1989), os meios comunicação em massa, se não são diretamente responsáveis pelo aumento da violência e da criminalidade, seriam, quando menos, um canal de estruturação de sociabilidades violentas, já que aí a violência é, não raro, apresentada como um comportamento valorizado.

Para Michaud (1989), a violência na mídia, seja ela estilizada ou não, seja ficção ou não, serve para parte dos telejornais da atualidade, de certa maneira, a um descarregar-se, distender-se, a dar livre curso aos sentimentos mediante espetáculo. As cenas de violência são um sintoma da nervosidade social. Podem até não tornar as crianças mais violentas, mas certamente contribuem para excitá-las.

Hoje observamos grande número de cenas de violência em telejornais, seriados, telenovelas e filmes na TV. A influência da mídia na vida das pessoas tem se tornado maciça. Vemos comerciais “induzindo” desde crianças até adultos a adquirir determinado produto, mesmo que este faça mal para a vida do consumidor. Logo, a TV não se interessa pelo que suas cenas chocantes irão causar ao próximo.

Para Michaud (1989), a televisão é mais que um simples veículo de comunicação, sendo considerado também um agente de disseminação de violência e um instrumento poderoso, que atenta contra a moral, os dogmas religiosos, enfim “contra a vida”. A pressão contra o excesso de cenas violentas tem sido grande por parte da sociedade civil, tem havido crescente mobilização desta em favor da não violência e, portanto, da paz.

As cenas de violência atraem uma maior audiência. Temos, como exemplo, os filmes exibidos na televisão, em que a maior parte retrata cenas de brigas, perseguições, tiros, mortes, e muito sangue, tudo que atrai o público-alvo. As crianças precocemente se interessam por filmes violentos, o que contribui para que elas queiram incorporar certos personagens do quais mais gostam. Essa grande influência da TV se dá, também, a partir dos anúncios publicitários, que exibem modelos de pessoas bonitas, magras e altas, promovendo uma “ditadura da moda”, uma vez que a maioria da população não se enquadra neste perfil.

Portanto, para Wainberg (2005), a grande influência dos meios de comunicação em massa, especialmente da televisão, contrapõe-se a outro grande poder: o senso crítico do receptor, que reinterpreta e reelabora as imagens vistas, de acordo com tendências e interesses distintos, às vezes contraditórios, de sua consciência e inconsciência.

O fato não passa despercebido, tanto que as próprias redes decidiram cortar em determinados horários muitas imagens de agressões, tiros, socos, torturas e sangue. A violência real confunde-se às vezes

com a ficção; no entanto, essa mistura entre ficção e realidade não é sem propósito: o objetivo é garantir maior audiência à rede de televisão.

Nesse contexto, a mídia influencia a percepção que a sociedade tem a respeito da questão da violência geral da sociedade e da violência escolar, contribuindo para que elas sejam tratadas de maneira imediatista, sem o circunstanciamento conceitual necessário.

Pode-se acrescentar, ainda, que a mídia contribui não só para gerar inquietudes na sociedade, como também para a proliferar teorias sobre violências baseadas no senso comum. A cobertura da mídia não é representativa do universo das violências cometidas nas escolas, mas sim dos eventos extraordinários. A mídia não pode mostrar ou representar o que realmente acontece na escola, para isso são necessários estudos mais acurados com rigor científico. Não dá para entender, portanto, o fenômeno da violência escolar partindo do senso comum, do imediatismo e do sensacionalismo da mídia.

Percepções da violência pelos atores da Escola: Alunos, Professores e Equipe gestora

Nesta sessão do artigo, apresento os dados da pesquisa coletados por meio de um questionário composto por questões abertas e fechadas e por entrevista com cinco questões fechadas aplicada a educandos e educadores. Participaram da pesquisa 4 educandos e 7 educadores que atuam na escola pesquisada. Recorri também à minha experiência enquanto professor da unidade pesquisada, e, desta forma, a pesquisa assumiu também um caráter de reflexão sobre a minha própria prática.

Os dados coletados por meio do questionário foram completados por uma entrevista estruturada que apliquei aos alunos e educadores com o objetivo de completar os dados levantados no primeiro questionário. A entrevista foi realizada com 4 educadores e 7 educandos. No caso do primeiro questionário, as questões respondidas pelos alunos foram diferentes daquelas respondidas pelos educadores, servindo para traçar um perfil socioeconômico da comunidade escolar.

No caso da entrevista, as questões respondidas pelos educadores foram iguais àquelas respondidas pelos alunos, e com os dados coletados por meio delas completaram-se as informações sobre a percepção

da comunidade a respeito da violência na escola. As questões distribuídas no segundo momento da coleta de dados foram as seguintes:

- 1 – O que é violência escolar?
- 2 – Nesta unidade escolar há situações de violência?
- 3 – Em que locais da escola ocorrem situações de violência?
- 4 – Quem pratica violência na escola?
- 5 – Por que ocorrem situações de violência na escola?

Antes de apresentar os dados coletados junto aos professores e alunos, convém apresentar a unidade onde foi realizada a pesquisa. Essa apresentação, ainda que breve, parece importante, pois é possível que a estrutura física do local e a utilização que se faz dele interfiram nas percepções de alunos e professores.

A unidade escolhida na pesquisa de mestrado foi a Escola Estadual Padre Tiago Alberione. Para melhor situar o leitor, nesta parte do trabalho, farei uma breve descrição da unidade onde a pesquisa foi realizada e do contexto em que ela está inserida.

Trata-se da escola estadual da rede pública, localizada na Avenida Ângelo Cristianini, nº 1.434, no Bairro de Cidade Júlia, no extremo sul da cidade de São Paulo, pertencente à Diretoria de ensino sul 1. O bairro fica na divisa com Diadema, área de grande vulnerabilidade social, em que a população que ali vive passa por situação econômica e social bastante precárias.

A escola pesquisada funcionava na época da pesquisa em dois turnos diurnos e um noturno, com 21 salas em funcionamento por turno. Atende crianças, jovens e adultos com idade a partir de 10 anos, em um total de 2.400 alunos. O aspecto físico geral da escola dá a impressão de uma escola que no passado já esteve mais provida de recursos e que vem se degradando. Essa impressão é confirmada pela desativação e degradação de certos espaços (como o laboratório de ciências e sala de informática) e pelo aspecto de manutenção e conservação do estabelecimento escolar, que é bastante precário.

Outra condição que chama atenção é o estado de conservação das lousas, que estão sujas, com buracos, trincas e pichações. A escola possui ainda uma biblioteca, que pela primeira impressão parece ser ótima e ter

um vasto acervo, mas que devido à falta de funcionários está desativada. Possui ainda uma sala com 15 computadores novos, que na época da pesquisa nunca haviam sido utilizados nem mesmo pelos professores.

Embora conte com uma boa biblioteca e uma sala de informática bem equipada, inutilizadas na época por falta de funcionários ou por excesso de zelo da direção, faltavam materiais pedagógicos básicos de trabalho dos professores. Quando há o material, geralmente ele fica trancado, como ocorre com a sala de leitura e de informática.

Outro problema sério é a falta de cadeiras e carteiras para os alunos: nos dias de alta frequência, registra-se o maior corre-corre dos alunos à procura de cadeiras e carteiras para se sentarem. Todos os dias uma parte do tempo de trabalho escolar é perdida pelos alunos, que ficam correndo de sala em sala à procura de mesas e cadeiras. A sala de vídeo também não tem cortinas nas janelas, e por isso tem seu uso prejudicado. Desta forma, ela é mais utilizada para depósito de cadeiras quebradas e de livros didáticos do que para exibição de filmes, documentários etc. A biblioteca, que não funciona mais por falta de funcionários, não é aberta desde quando o professor que tomava conta dela foi embora. A nova sala de informática está impecável, chegaram computadores novos e desde o início do ano a sua reinauguração é aguardada (e olha que já estamos no mês de outubro).

Segundo os professores, a rotatividade e as faltas de alguns professores interferem no clima de trabalho e na violência na escola: “pois estamos sempre nos deparando com pessoas novas, se não criam vínculos conosco, professores, imagine com os alunos”, reclamam os professores.

Observe a fala de uma professora da unidade:

Nós temos um grande número de professores com contrato temporário, acabou o ano eles vão embora para outras escolas, isso é uma dificuldade na linha de ação da escola, tem colegas aqui que eu nem sei o nome, por que estão há pouco tempo, ficam 2 ou 3 meses substituindo depois vão embora. Alguns vêm e desistem por causa da violência e do salário. Alguns ingressaram no último concurso e não aguentaram nem uma semana pediram exoneração, estavam acostumados a trabalharem em empresas, não es-

tavam acostumados com o clima da escola. Então o fato de não termos um quadro permanente na escola, para que haja uma continuidade do trabalho gera um problema: nós temos dificuldade na organização devido a esta rotatividade de professores na escola. (professora do período noturno).

A situação descrita na fala da professora é comum nas escolas da rede pública estadual e denuncia vários problemas ainda hoje presentes na escola pesquisada: precariedade dos contratos de trabalho, rotatividade de professores impedindo continuidade do trabalho, salário não convidativo e violência como motivo de abandono da carreira do magistério, profissionais de outras áreas atuando na carreira do magistério. Um dos aspectos que chamou a minha atenção durante a realização da pesquisa foi o de que a violência escolar geralmente não aparece relacionada com estes aspectos, ficando sempre como um problema externo à escola e ao sistema escolar.

Ainda tomando como referência a fala da professora, é possível verificar que em uma situação como a descrita há poucas condições de desenvolvimento de um processo de gestão democrática participativa, esta que parece fundamental para a redução da violência na escola. Afinal, em uma escola onde nem mesmo os professores se conhecem, como evidencia a fala citada, como se pode esperar que eles conheçam os pais e, sem conhecê-los, como convencê-los a participarem ativamente da vida da escola? Um dos aspectos que foi possível perceber é que há um caráter fortemente falacioso nos discursos sobre a participação da comunidade na elaboração e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Hoje há a exigência legal de inclusão da comunidade no processo de gestão da escola, porém, se olharmos para o funcionamento da escola pesquisada, vemos que as condições para esta inclusão ainda precisam ser construídas.

Para identificar as percepções de violência de educandos e educadores da escola pesquisada, comecei buscando saber como estes sujeitos definiam essa questão. A primeira observação realizada com relação a essa questão inicial foi a de que a percepção sobre a violência depende muito do lugar que o indivíduo ocupa no espaço escolar.

Neste sentido, vale destacar que os alunos, em suas falas, definiram a violência escolar relacionando-a com discriminação, preconceito e intolerância para com as diferenças. Embora a pergunta fosse clara (o que é violência escolar?), os entrevistados nem sempre deram uma definição teórica do conceito, procuraram citar exemplos que expressavam qual era o conceito particular de violência, como podemos observar na fala da coordenadora pedagógica reproduzida a seguir:

Violência escolar é tanto o educador como qualquer outro funcionário da escola, agredir verbalmente ou fisicamente qualquer um da escola ou ainda um educando agredir verbalmente ou fisicamente um professor, funcionário ou aluno da escola.

A fala da educadora evidencia que a coordenadora entende como violência a agressão física ou verbal praticada por qualquer pessoa contra uma outra pessoa. Admite que a agressão pode ser praticada não apenas por alunos, mas também por educadores.

O diretor da unidade na época definiu a violência como todo ato praticado na escola cujos efeitos sejam danosos a outros, como podemos ver no trecho seguinte:

É todo ato e qualquer ato praticado na escola (ou pela escola) cujos efeitos sejam danosos ao outro. Os danos podem ser de várias ordens (físicos, morais, psicológicos, etc.) e a violência na escola pode ser praticada por qualquer um (direção, professores, funcionários etc.) como também pode ser direcionada a qualquer pessoa, seja intencionalmente ou não. (diretor da unidade).

Como a coordenadora também enfatiza o fato de que a violência pode ser praticada tanto pelos educandos quanto pelos educadores, em sua fala abre a possibilidade de a violência não ser apenas verbal ou física e admite a possibilidade de atos não intencionais também se constituírem em exemplos de atos que causam danos ao outro, o que nos remete à violência simbólica.

Um participante da pesquisa, professor da unidade, por seu lado define a violência escolar como violência social e entende que a escola é o lugar onde se manifesta a virtude e o vício social.

A violência escolar nada mais é do que a violência social. A escola é reflexo da sociedade. Na escola manifesta-se a virtude e o vício social. A violência do professor que trata os alunos de modo grosseiro, dos alunos que tratam colegas e professores sem urbanidade e respeito. Danos ao patrimônio público. Tudo isso são reflexos da violência social que se manifesta na escola.

Como vemos, além dos atos danosos às pessoas, ele classifica como violência escolar os danos ao patrimônio público.

A vice-diretora amplia o alcance da violência escolar e inclui também os pais como possíveis vítimas de atitudes violentas, destaca sobretudo aquelas atitudes que provocam situações de constrangimento e amedrontamentos envolvendo os pais, como vemos em sua fala:

Violência escolar é quando há situações de constrangimento e amedrontamento envolvendo pais, professores, alunos, ou seja, a comunidade escolar. Além de agressões verbais, xingamentos, ameaças e agressões físicas, que é quando chega aos extremos.

A sua definição de violência escolar é bastante interessante e vale apenas refletir um pouco sobre ela, sobretudo se a confrontarmos com as medidas disciplinares aplicadas aos alunos pela escola. Entre essas medidas, boa parte delas ilegais, encontra-se a convocação aos pais. Tenho observado que estas convocações geralmente se caracterizam como momentos de constrangimento e, muitas vezes, de pressão para que os pais tirem seus filhos da escola quando eles estão “dando trabalho”, como já me referi anteriormente. A reflexão sobre essa fala faz surgir a seguinte questão: por que a escola com tanta frequência toma atitude que reconhece inadequada?

Definição de violência segundo um aluno entrevistado:

São agressões tanto físicas (socos, tapas e pontapés) quanto verbais (xingamento, apelidos) que acontece

dentro da escola, às vezes por um aluno ou grupo, ser diferente é motivo para ser discriminado. Acontece entre alunos, de alunos com professores e vice-versa. Salientam que a violência acontece na escola por falta de punição.

Pela definição de violência desse aluno, pudemos constatar que, apesar da unidade ser bastante punitiva, ele frisa que a violência acontece por falta de punição.

Os professores entrevistados consideram como violência as agressões físicas e verbais, e entendem que quem pratica violência na escola são os alunos, acreditando que eles, os professores, são vítimas, e que a violência vem de fora da unidade. Apontam a ausência da família, falta de valores, falta de amparo por parte dos pais, que são ausentes, como causadores da violência na escola. Salientam que a violência é resultado da falta de *educação básica, que deve vir de casa, e que a escola deve ensinar conteúdos.*

Vejamos a fala de um professor:

Um ato de violência é um ato aprendido socialmente. O ser humano reproduz no ambiente escolar o que aprende fora dele. A escola, porém, deve reverter esse processo: fazer com que a superação da violência no ambiente escolar possa significar também a superação da violência na sociedade como um todo. A escola deve ser o centro irradiador de combate à violência, combatendo as situações de violência vivenciadas no ambiente escolar. (professor).

Vale destacar que o professor entrevistado não identifica a violência com o aluno, mas utiliza um termo genérico: “o ser humano”. O professor considera que na escola é reproduzido o que se aprende fora dela, mas considera também que a escola é o lugar onde esse processo pode ser revertido.

Quando os educadores falam dos valores que faltam às crianças e aos adolescentes que estão sob seus cuidados e proteção, certamente eles conhecem quais são esses valores. Mas será que esses valores são

os mesmos para todos os educadores da escola? Afinal de contas, o que é disciplina e o que são valores familiares e humanos? Que tipos de valores são ensinados por algumas práticas existentes na escola? O desenvolvimento deste trabalho vem me ajudando a refletir sobre as atitudes da escola frente às atitudes dos alunos que são consideradas atos de indisciplina ou de violência. A escola dispõe de um rol de medidas punitivas, que buscam o ajustamento da conduta dos alunos etc., mas questiona-se onde estão as propostas voltadas para o protagonismo dos jovens ou os espaços para discutir o sentido daquilo que a escola propõe enquanto currículo.

As entrevistas dos educadores e alunos mostraram que – como todas as escolas – a unidade pesquisada é um lugar de conflitos, pois reúne grande número de crianças e jovens de diferentes origens, por várias horas do dia, em situações nas quais ocorrem diversas trocas materiais ou simbólicas.

Neste contexto, a violência pode aparecer como uma linguagem que oferece *status* e prestígio. A escola tem sido um lugar de onde emergem os conflitos sociais e, em muitas situações, a ela tem sido atribuída a responsabilidade de resolvê-los. Essas situações frequentemente se tornam desastrosas, porque a escola irrefletidamente assume para si essa responsabilidade e passa a implementar ações carregadas de preconceitos levando à discriminação e à exclusão de grande parte das crianças e dos adolescentes que a frequentam.

Neste sentido, a pesquisa indica a necessidade de a escola repensar o seu papel. Tradicionalmente à escola foi atribuída a responsabilidade de inserir o jovem na cultura, o que era realizado com relativa facilidade enquanto ela se reduzia a uma instituição que atendia apenas aos filhos da aristocracia que desejavam frequentá-la. Neste contexto, a escola era frequentada por pessoas vinculadas a culturas, se não idênticas, pelo menos semelhantes.

Era um tempo em que fazia sentido a expressão “a educação vem de casa”, porque todos que estavam na escola tinham casa e, dentro de casa, havia alguém para educá-lo. À escola restava a tarefa de fazer a mediação para a construção do conhecimento. Essa situação começou a mudar a partir de meados do século passado, com a democratização do acesso. A partir desse momento, começou a chegar à escola um contingente de crianças de diferentes origens sociais, étnicas e culturais. Essa situação se agravou sobremaneira nas regiões metropolitanas para onde

acorreram grandes fluxos migratórios, sobretudo nas regiões periféricas, onde fica a escola pesquisada, cuja marca é a precariedade das condições de existência.

Considerações finais

A pesquisa revelou que a percepção dos alunos com relação à violência coincide em alguns aspectos com a percepção dos educadores, mas que em outros aspectos ela se distancia bastante.

Chegamos à conclusão de que a percepção das pessoas sobre um determinado assunto – no caso deste trabalho, da violência na escola – depende do lugar no qual a pessoa ocupa no espaço escolar. Ela também depende da idade e do compromisso social que a pessoa tem com relação ao processo educativo.

Foi possível perceber, ainda, que vários fatores internos e externos à escola contribuem para o surgimento da violência, entre eles podemos citar: o autoritarismo dos professores e gestores escolares, a má distribuição de renda, a exclusão social da comunidade, o consumo e o tráfico de drogas, a influência dos meios de comunicação e, sobretudo, o preconceito. A escola produz o aumento da violência e contribui para isso quando é autoritária e espera que o jovem se enquadre a uma estrutura predefinida; quando impõe um ensino pouco interessante e com metodologias ultrapassadas e que não valorizam o saber local e o protagonismo dos alunos.

Outro tipo de violência que a escola pratica constatada na pesquisa é a violência camuflada, sutil e invisível, que se esconde sob o nome de “exclusão”. Ela pode ou não ser inconsciente, é promovida pelos próprios educadores, mediante regulamentos opressivos, currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade na qual está inserida a escola, e, ainda, por medidas e posturas que estigmatizam, discriminam e afastam os alunos.

Salientamos que é na escola onde ocorrem encontros, ou seja, amizades, afetividades, respeito, tolerância, confidências, mas também é este o lugar dos desencontros, que podemos entender como tensões, brigas, desrespeito, indiferença e desconfiança.

Se a escola é o lugar de onde todas essas tensões emergem, é também um local privilegiado para sua resolução, pois é onde as crianças passam a maioria do seu dia e sob a supervisão de adultos que deveriam estar preparados para atendê-las.

Nesse sentido o aparecimento de manifestações da violência no ambiente escolar aponta para a crise nas relações sociais entre alunos, professores, diretores e demais funcionários da escola. Urge então combater esta crise de relações para diminuirmos a violência na escola, para isso é necessário favorecer o protagonismo juvenil e dar vez e voz aos alunos.

A pesquisa revelou que os alunos geralmente valorizaram os poucos recursos e a infraestrutura que a escola possui, contudo ficou claro que estes recursos são insuficientes. Entendem ainda que de maneira geral o ensino e o relacionamento com alguns docentes são bons e que com outros falta diálogo e respeito. Os alunos dão bastante valor tanto aos seus círculos de amizade quanto à aprendizagem que alguns professores proporcionam.

Postulamos a criação de um ambiente em que o diálogo e o respeito substituam o ambiente de não diálogo e desrespeito, onde as violências e microviolências sejam substituídas pela paz e pelo bom relacionamento. Acreditamos que essas práticas constituem-se um trabalho árduo, que exige comprometimento de toda a comunidade escolar.

Deixamos as seguintes indagações: Será que a violência é uma resposta ruidosa ao modelo de escola que estes alunos estão inseridos? Será que a escola que temos é a escola que queremos?

Neste sentido, o percurso que fiz para a realização da pesquisa de mestrado fortaleceu a ideia de que precisamos nos empenhar na construção de modelo de escola democrática participativa no qual seja possível a convivência fraterna entre os diferentes.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. DAS G. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.
- ALMEIDA, J. G. **A Intervenção (Im) Possível no Cotidiano de Uma Escola: Relato do trajeto de um Diretor de Escola na Rede Pública Municipal**. 2003. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ALMEIDA, J. G. **Como se faz escola aberta?** São Paulo: editora Paulus 2005.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda. 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *In*: GOVERNO DE SÃO PAULO. **Direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Imesp, 1993, p. 25-95.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, publicada no DOU de 23/12/1996. *In*: MENEZES, J. G. de C. *et al.* (org.). **Educação Básica. Políticas, Legislação e Gestão**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul-dez. 2002, p. 432-443.
- CHARLOT, B. Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Art-med, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática 1989.
- REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. **Práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 205-216.
- SANTOS, M. **As cidadanias mutiladas. O preconceito**. São Paulo: Imesp, 1996/1997.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- WAINBERG, J. **Mídia e terror. Comunicação e violência política**. São Paulo: Paulus, 2005.



CAPÍTULO II

Violência na Escola: Possibilidades de intervenção na experiência de trabalho com a Justiça Restaurativa

Sonia Miotto Visotto

O intuito deste texto é narrar minha experiência de trabalho com a justiça restaurativa na escola em que atuo.

Formada em Pedagogia, pós-graduada em Gestão Escolar, com experiência de 10 anos na educação infantil e de 10 na Gestão, exercendo a função de assistente de diretor, o ato de publicar minhas experiências é inédito.

O convite para essa realização foi feito após minha participação como palestrante no “III Seminário: Trabalho e Saúde dos Professores”, realizado na Fundacentro, pelo qual pude expor em breves palavras minha experiência com as práticas de justiça restaurativa.

É um grande desafio falar a respeito e tornar públicos os resultados obtidos com o desenvolvimento e a aplicação das práticas de justiça restaurativa na unidade escolar (UE) em que trabalho como assistente de direção na EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim, antiga M’ Boi Mirim III.

O projeto foi instaurado no ano letivo de 2013, sendo gradualmente desenvolvido e transformado; fazendo com que adotássemos práticas preventivas em relação aos conflitos e à violência.

Entendemos que o conflito é parte integrante da vida e que com ele temos a oportunidade de transformação e crescimento. Para isso, atuamos em círculo de paz, conversas restaurativas, assembleias com a equipe gestora, pais e alunos, provocando reflexões em relação à vida em

comunidade e à convivência com seus pares, buscando a resolução de conflitos de maneira coletiva, valorizando sempre os direitos humanos. A proposta de Justiça Restaurativa faz parte de nosso currículo e está integrada ao Projeto Político-Pedagógico. Ressaltamos sempre a importância da convivência democrática e promoção dos direitos humanos, entendendo que a escola produz e é afetada por vários tipos de violência nas relações que são estabelecidas dentro da comunidade escolar.

Em 2015 recebemos o 3º lugar no prêmio do Concurso de melhores projetos de educação em Direitos Humanos realizados na cidade de São Paulo. A premiação foi no dia 10 de dezembro de 2015, dia em que comemoramos o Dia Mundial dos Direitos Humanos.

O projeto foi implantado em nossa escola a partir da parceria firmada entre nós e o Centro de Educação Popular e Direitos Humanos (CDHEP), que é uma instituição filantrópica e sem fins lucrativos atuante na promoção dos direitos humanos no bairro Capão Redondo – região sul da cidade de São Paulo –, bairro vizinho à nossa unidade escolar.

Para que essa parceria e suas formações pedagógicas fossem possíveis, tivemos o apoio de nossa então supervisora escolar Tânia Cristina Boreto e o também supervisor escolar Wilson Teixeira, diretor de nossa unidade escolar na época em questão.

O CDHEP trouxe para nossa escola o conceito de Justiça Restaurativa como um meio de gestão de conflitos em que um facilitador auxilia os envolvidos, junto com suas famílias e membros da comunidade de afeto por eles indicados.

Ao iniciarem um processo dialógico que é capaz de transformar uma relação marcada pela violência em uma relação cooperativa, visam a responsabilização, a reparação de danos, o fortalecimento de laços comunitários e a prevenção de violências futuras. A Justiça Restaurativa é um processo pelo qual todas as partes ligadas a uma ofensa em particular se reúnem para resolver coletivamente como lidar com as consequências da ofensa e suas implicações para o futuro.

Os valores que regem a Justiça Restaurativa são: empoderamento, participação, autonomia, respeito, busca de pertencimento na responsa-

bilização pelos danos causados, mas também na satisfação, a satisfação das necessidades evidenciadas a partir da situação de conflito. Parte da equipe gestora e alguns professores fizeram a formação sobre a Justiça Restaurativa com o CDHEP a fim de aplicar o conceito e as práticas em nossa unidade escolar.

Para tanto, utilizávamos algumas perguntas que são necessárias e eficientes no que tange ao processo de reflexão e reconhecimento dos fatos diante das circunstâncias. Elas estão descritas a seguir.

Quadro 1 Perguntas restaurativas

Perguntas restaurativas	
Ao ofensor	À vítima
O que aconteceu?	O que pensou quando você percebeu o que aconteceu?
O que estava pensando no momento do fato?	Qual é o impacto do fato em você e nos outros?
O que pensa / sente agora?	Qual foi a parte mais difícil para você?
Quem foi afetado por causa de sua ação? Como?	Como você se sente agora?
O que acha que precisa ser feito para reparar o dano?	O que precisa acontecer para reparar o dano?

As perguntas restaurativas para agressor e vítima têm nos ajudado bastante na resolução dos conflitos, pois agressor e vítima refletem sobre suas ações e na maioria dos casos chegam à conciliação e ao perdão, acabando com um conflito que poderia continuar e até mesmo ficar mais grave.

No começo os alunos já chegavam à direção pedindo punição; com a justiça restaurativa, porém, o agressor aprende a se responsabilizar por suas ações e como elas podem afetar o próximo.

Da fundação da Escola ao contato com a Justiça Restaurativa

Em 2009 a Prefeitura de São Paulo passava por um momento de reorganização, em que as escolas de ensino fundamental deixariam de funcionar em três turnos diários e passariam a funcionar somente em dois. Para tanto, foram remanejados alguns alunos de escolas da região para compor o grupo discente de nossa escola, fundada com o nome EMEF M' Boi Mirim III. Em 2015, passou a chamar EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim e seus alunos provieram especificamente da EMEF Mario Marques de Oliveira; sendo esta uma excelente escola, foi difícil para a sua direção selecionar alunos para transferir à nossa unidade escolar. Os familiares queriam que seus filhos permanecessem naquela instituição, e apesar de muito diálogo em relação a esta necessidade, foram transferidos para a nova escola, com um certo descontentamento, no início de 2010.

A princípio foi difícil lidar com esta comunidade, neste momento o Sr. Raimundo Amarelho de Almeida assumiu como diretor, eleito pelo conselho de escola, e eu, que já vinha desempenhando minhas atividades, continuei como assistente de diretor.

Este diretor e a equipe optaram sempre por dialogar com a comunidade e aos poucos caminhávamos por nos entender. Advindo de aprovação em concurso para ingresso no decorrer de 2010, recebemos na unidade o Sr. Wilson Teixeira, o qual na qualidade de novo diretor optou por nos integrar à equipe administrativa, tendo como supervisora Tânia Cristina Boreto. Ambos se esforçavam para proporcionar aos membros de nossa unidade formação junto ao CEDEPH. Não foi possível uma formação de igual maneira para todos, porém todos os que participaram tiveram uma formação de quarenta horas. Em algumas oportunidades os demais tiveram contato com a formadora Andrea Arruda, que esteve presente em alguns momentos de formação; uma profissional de bastante humildade e competência.

Com ela e sua equipe, no período final de formação, iniciamos as assembleias após o horário de aulas, tendo dois alunos como representantes de sala. Estes, após conversa com os pares, traziam para a assem-

bleia situações em que julgavam exigir mais diálogo e atenção de toda a equipe. Este momento foi marcante em aprendizagens, mas não foi possível continuar por muito tempo, e explico o porquê: *como as situações trazidas para roda de conversa envolviam pessoas do grupo, houve por parte de alguns um descontentamento*. Portanto, a nossa formadora foi convidada para nos acompanhar em situações de conversa em círculos e assembleias, o que foi bastante positivo, porém naquele momento e naquele formato esta prática cessou. Sentimos que seria necessário ainda um percurso maior e mais tempo para melhor entendimento.

A formação nos ofereceu a possibilidade de atuar como mediadores de conflitos. Nós nos sentimos mais confortáveis para retornar ao trabalho quando a Prefeitura de São Paulo, através da Lei nº 16.134/2015, dispôs sobre a criação de comissão de mediação de conflitos (CMC) nas escolas da rede municipal de ensino, com o objetivo de atuar na prevenção e resolução de conflitos que envolvem alunos, professores servidores e comunidade escolar.

O Decreto nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, regulamentou a Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015. A prefeitura, em parceria com o instituto Vladimir Herzog, ofereceu formações via Diretoria de Educação – DRE Campo Limpo, nas quais eu participei em reuniões mensais. Recebemos orientações e incentivo para o uso do material “Respeitar é preciso” – conjunto de publicações que busca compartilhar orientações, subsídios e sugestões para implementar a cultura de educação em direitos humanos nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Além de ações de formação, esse projeto conta com cinco publicações: “Respeito na escola”, “Orientações gerais”, “Sujeitos de direitos”, “Diversidade e discriminação”, “Respeito e humilhação” e “Democracia na escola”. Considerando que respeitar o outro significa, antes de tudo, considerá-lo sujeito de direito.

A legislação prevê reuniões da comissão de mediação de conflitos (CMC) mensais na unidade. Os membros são os alunos, pais, membros da equipe administrativa e professores. Estas reuniões acontecem em conjunto com reuniões de conselho de escola, questões de conflitos são colocadas por todos os segmentos, são analisadas em conjunto.

A dinâmica da Justiça Restaurativa: Alguns casos marcantes

Quando, em assembleia, julgamos importante manter-se calmo, usar um tom de voz baixo, esclarecer a proposta, abrir um círculo, conversar sobre o que está acontecendo, o mediador vai introduzindo com serenidade as perguntas restaurativas e outras que julgar conveniente, oportunizando que os envolvidos se expressem, revelando como se sentiram afetados, causando reflexão entre todos os envolvidos. Essa prática possibilita novas formas de convívio e fortalecimento de vínculos. Ao final dos círculos, sempre levamos todos à reflexão, acordamos como iremos nos organizar a partir de então, os envolvidos vão elencando maneiras possíveis de se organizar para que todos se sintam respeitados, é importante registrar os combinados feitos, todos assinam. Uma assembleia consegue resolver de imediato os conflitos? É possível que não. É imprescindível que os combinados sejam cumpridos, que os adultos monitorem e, havendo necessidade, que a assembleia se repita.

Durante os anos de 2016 e 2017, acompanhei uma turma em especial que em 2016 estava no quarto ano, passando ao quinto em 2017. Essa turma já demonstrava agitação em anos anteriores. Em 2016, em parceria com a professora da sala acompanhei de perto, fazíamos círculos, conversávamos quando possível em aula compartilhada com o professor de inglês, fazíamos combinados e voltávamos a conversar sempre que possível para avaliar como estavam caminhando e progredindo. Durante 2016, houve considerável avanço em relação à turma, porém apresentavam ainda significativa agitação, principalmente nos ambientes coletivos, pátio, corredores e em momentos de intervalo. Ao se aproximar do final de 2016, preocupava-me o fato de que eles estavam em um processo de entendimento e reflexão, mas poderia haver mudanças porque no início de um novo ano ocorre o processo de escolha de sala entre os professores, acompanhados pela direção da escola. Eu senti o desejo de sugerir à professora desta classe que optasse por continuar com eles no ano seguinte devido ao compromisso e carinho que mantinham por eles. Apesar das dificuldades que a professora enfrentou, fiquei muitíssimo feliz quando ela me confessou seu desejo de continuar com eles. No ano seguinte, continuamos o trabalho com apoio de toda a equipe. Atualmente essa classe consegue avançar no 6º ano, primeiro ano do ensino fundamental II, sem grandes

dificuldades, merecendo sempre um olhar especial, pois educação é um processo contínuo e eterno, se assim pudéssemos ser.

Ainda em 2017, iniciamos um acompanhamento em especial com uma sala de 7º ano. Nessa sala desapareciam pertences dos alunos com frequência, principalmente objetos escolares. Abrimos roda de conversa, e foi um momento bastante produtivo. Alunos que tiveram objetos furtados relataram como se sentiram, e houve um aluno que admitiu já ter praticado o ato, mas havia tomado consciência da gravidade e abandonado a prática por perceber o quanto é maléfica. Posterior a esse momento tudo caminhava bem e entendíamos que o problema já não existia. De repente, uma aluna desta sala me procurou para informar que seu estojo havia sido furtado. Isso ocorreu em meados do segundo semestre de 2018. Senti-me impotente e muito triste. Os alunos me procuram para solucionar os problemas, mas por uma questão social, há um compromisso que possuem entre si que torna muito difícil apresentarem informações em relação a pessoas que possam ter praticado o ato, de modo que mesmo quem se encontra prejudicado silencia.

Dirigi-me até a sala e falei com eles expressando a minha decepção e tristeza, disse a eles que o diálogo e o respeito faziam parte de nós sempre, mas apesar dos avanços ainda não havíamos conseguido resolver aquele problema específico. Então decidimos, após reflexão, pautar um combinado: se aquele fato voltasse a se repetir, seria necessária a presença de todos os pais e nova assembleia seria formada. Poucos dias depois os pais estiveram na escola para uma reunião de pais, no final do terceiro bimestre. Conversei com os pais daquela sala, e a maioria estava ciente das circunstâncias por ter os filhos atingidos. Solicitei a eles o favor de que todos comparecessem à escola caso fossem chamados para fazer parte de uma grande assembleia, no intuito de fortalecer o diálogo e contribuir para a solução desta questão.

Fomos entendendo que as mediações em círculos de paz produzem resultados positivos em todo o ensino fundamental. Recentemente um professor solicitou-me a realização de uma roda de conversa em um 3º ano, alegando que os alunos se revelavam agitados e desrespeitosos para com o professor. De imediato não consegui atendê-lo, já que a rotina da escola é bastante acelerada e é necessário ter organização e foco para separarmos um tempo para conversar com calma. Enfim, conseguimos; o professor conseguiu expressar seu descontentamento,

os alunos conseguiram refletir sobre o fato de como as pessoas desejam também serem tratadas com respeito; afinal, o professor também é gente e um ambiente respeitoso poderia ser mais benéfico a todos. Os alunos fizeram uso da palavra, no intuito de expressar como também se sentiam prejudicados em um ambiente desrespeitoso e se dispuseram a mudar suas atitudes, pediram desculpas ao professor conforme foram se convencendo e assim desejavam fazer.

Enquanto escrevia este capítulo, uma professora me procurou sentindo-se bastante preocupada com questões que vinha observando no ambiente escolar em especial em uma determinada classe do 9º ano. Estava entendendo que havia alunos praticando *bullying* na escola, por características físicas. Imediatamente sugeri que tirássemos um tempo na próxima aula desta professora para abrir uma roda de conversa a fim de entender e refletir sobre o que estava acontecendo. A professora e a coordenadora concordaram, porém, no momento que antecedeu o horário combinado, a professora procurou-me dizendo que ficou pensando sobre o ocorrido e que ela entendia ser melhor não fazer a intervenção, porque era algo complicado de ser feito e como estávamos chegando ao final do ano, os nonos em breve não pertenceriam mais a nossa unidade escolar. Eu disse que era possível fazer e a princípio não abordaria o assunto em questão, com a conversa possivelmente o assunto que gostaríamos de abordar apareceria. Informei que para mim era um prazer atuar com esse trabalho em conjunto e com certeza teríamos oportunidade de colaborar com a formação pessoal destes adolescentes. A professora voltou a acreditar nessa possibilidade, no entanto, como já mencionei, a demanda da escola dificulta essas paradas. No dia e horário de aula da professora com aquela turma, acabei precisando me ausentar da unidade escolar, pois deveria comparecer a uma reunião na Diretoria Regional de Campo Limpo. Em seguida, houve um feriado seguido de ponte. Planejamos, assim que possível, abrir um círculo e conversar com esta classe.

Na semana seguinte, após a chegada de uma funcionária contratada por Secretaria Municipal de Educação (SME) na função de Auxiliar Técnica de Educação (ATE), foi possível disponibilizar um horário em uma aula da professora na sala em questão (9º ano). Após dispor a sala em círculo, a conversa teve início com uma retrospectiva da vida estudantil deles na unidade, como se sentiram, que impressões tiveram no primeiro dia de aula, fui puxando a reflexão em fatos que marcaram,

no decorrer do tempo até o momento presente, que era o nosso propósito. Nesse processo fui percebendo algumas dificuldades quando não se faz uso de um contexto contínuo de roda de conversa; a prática se torna difícil, principalmente com os adolescentes, pois há muitas conversas paralelas e brincadeiras, mas o momento é muito rico em aprendizagem para todos, senti uma necessidade profunda de abrir mais diálogo com as turmas desde o início do ensino fundamental, mesmo sem a necessidade de resolver um grande conflito. Ao conversar sobre possíveis entraves naquele 9º ano em específico, os alunos trouxeram questões sobre momentos que se sentiram desrespeitados, como por exemplo uma aluna que ingressou na turma no decorrer do ciclo e não se sentiu acolhida; questões de brincadeiras desrespeitosas (*bullying*) também surgiram, eles colocaram como se sentiram, oportunizando reflexão para todos. Uma parte dos alunos permaneceu em silêncio, o que para nós educadores é motivo de atenção e planejamento. Como sou assistente de diretor na escola desde sua fundação, me senti à vontade para me colocar em julgamento. Falei com eles que, se alguém no decorrer dos nove anos na escola estivesse se sentido desrespeitado por mim, poderia dizer. Dois alunos apresentaram fatos a este respeito em questão que disseram ter levado para eu resolver e julgaram não ter sido resolvidos com eficiência de modo a proporcionar-lhes conforto. Um aluno e uma aluna relataram fatos. A aluna disse ter revelado à direção, não especificamente a mim, uma questão de bullying, a direção ficou de ir até a sala para conversar, mas não compareceu. O aluno relatou que em determinada situação pisou no pé do ATE ao ser trazido na direção eu me posicionei favorável ao ATE. Fechei o círculo de conversa dizendo que provavelmente não nos seria possível outra conversa por ser final de novembro. Logo seria a formatura e final de ciclo, que me perdoassem quando em algum momento não consegui atingir as expectativas e que a minha intenção sempre havia sido trabalhar com qualidade proporcionando a eles a melhor educação possível. Emocionei-me porque, eu melhor do que ninguém estava entendendo aquele momento. Afinal, o ciclo desses alunos havia chegado ao final, apesar de tudo o que foi feito restou a possibilidade de ter feito muito mais. Posteriormente a professora me procurou, entendeu que aquele momento era relevante e solicitou-me que conversássemos também com os outros dois nonos, concordei que assim procedêssemos.

Os espaços coletivos tais quais os de entrada, saídas e intervalos exigem bastante atenção e cuidado, razão pela qual toda a equipe

pertinente deve estar neles. No período da manhã, nos primeiros intervalos, somente um ATE e eu como assistente de diretor nos fazemos presentes. Este ATE participou da formação com o CEDHEP e entende a importância de manter um convívio respeitoso entre todos diariamente na escola. Atuamos sempre juntos nas circunstâncias diárias, somos respeitados e respeitamos, porém em um determinado momento, enquanto acompanhávamos o intervalo dos oitavos e nonos anos, os meninos intensificaram uma brincadeira que já havíamos identificado como geradora de conflitos, estava gerando conflitos e agressões. O inspetor chamou atenção, mas eles não atenderam. Eu chamei da mesma maneira e não fui atendida. Nos preocupamos bastante, decidimos reunir todos os alunos daquele intervalo para conversar, de início foi difícil, primeiro para reuni-los, depois para iniciar o diálogo. Justificavam-se dizendo que era próprio da idade aquelas brincadeiras desrespeitosas e correrias e que não gostariam de passar o tempo do intervalo ociosos, mesmo o tempo sendo pouco. Sugerimos então que trouxessem de suas casas jogos de mesa, quem os possuía, e que posteriormente a escola iria adquirindo. Já nos primeiros dias, como experiência, alguns alunos trouxeram jogos e com o tempo providenciamos. A realidade hoje nos enche de orgulho. Há quem acredite que é um processo natural os oitavos e nonos anos estarem tranquilos no horário de intervalo, alguns jogando nas mesas enquanto tomam seu lanche, outros sentados nos bancos conversando. Para a maioria dos alunos pode ser, mas se este foco de violência não tivesse recebido a intervenção necessária no momento que foi exigido, poderia com certeza ter causado sérios prejuízos ao ambiente, provocando violência e conflitos. Possuímos hoje uma caixa com jogos, e os alunos têm a responsabilidade de usar e devolver no mesmo local. Desta maneira conseguem entender a importância de se cultivar a responsabilidade pelo uso coletivo do material, vamos observando como caminham e fazendo algum ajuste que julgamos necessário. Há algo que considero de extrema importância que é estar próximo a eles.

Nossa unidade possui quatro pavimentos, sendo o pátio no térreo e o corredor do fundamental II no piso superior. Enquanto o ATE os acompanha na devolução dos jogos e os orienta para que subam, eu já estou no piso superior abrindo as portas e aguardando os alunos e os professores para o início da aula. Geralmente eles conseguem se deslocar sem problemas, adotamos a dinâmica de salas ambiente, por isso eles se

locomovem na troca de aulas e não há sirene na unidade, o que requer organização por parte de todos os envolvidos no processo educacional para zelar por um ambiente harmônico mesmo em movimento. Alguns professores advindos de outras unidades ficaram surpresos a princípio por perceberem esta dinâmica que para nós já é algo comum.

Zelamos também para que o ambiente escolar colabore para implementação da cultura do respeito e valorização do ser humano, não há pichações, temos desenhos nas paredes e murais com trabalhos dos alunos e avisos, a escola é vertical. O pouco chão que temos utilizamos para parque e horta. Contamos com uma assessoria junto à diretoria regional de educação para o desenvolvimento da horta. Um professor, uma ATE e uma coordenadora participam de formações relativas ao cultivo da horta. Com essa informação subsidiam os alunos em relação ao plantio, aos cuidados com o solo, ao cultivo e à colheita.

Consideramos o fato de que ao se envolver em um projeto como este os alunos vão adquirindo carinho, zelo e pertencimento na relação com o ambiente as e pessoas da unidade.

Considerações finais

Em minhas reflexões considero: se há uma receita para o convívio respeitoso em um ambiente coletivo, seria o trabalho com justiça restaurativa, pois ela evoca reflexão, oportuniza refazer os percursos, reparar os danos e seguir se pondo à prova, desafiando nossos próprios limites. Assim este coletivo em todos seus segmentos está entendendo este caminhar.

Este momento em especial, reservei para sair em campo e verificar como nossa comunidade percebe o ambiente. Ao fazê-lo, acentuou em mim o entendimento de que é na prática que se produz o real entendimento, solicitei após breve conversa que escrevessem a respeito do convívio na unidade entre todos (pais, alunos, professores e funcionários) e como percebiam a presença das práticas em justiça restaurativa. De imediato esclarecem que gostariam de que a direção tirasse mais tempo para ouvir, o que me preocupou muito porque mesmo enfrentando uma extrema demanda e não contando com número suficiente de funcionários, entendemos e separamos tempo para ouvir, mas isso

ainda não é o bastante no olhar de quem usufrui e atua diariamente no (e do) espaço.

Um ATE que participou da formação em parceria com o CE-DHEP relatou que a formação se faz presente em suas práticas direcionando sua sensibilidade para, diante de um conflito, ouvir todos os envolvidos, procurando entender as motivações e manter-se calmo. Ao ser consultado, um professor que também participou da formação declarou sentir a presença de tensões na unidade, considerou a roda de conversa e os diálogos como uma ferramenta importante de intervenção, considerou as ações em justiça restaurativa ainda em um processo lento, apesar de caminhar desde a formação que participamos, entende as dificuldades que enfrentamos e propõe periodicidade das práticas de justiça restaurativa. Ele confirmou que a formação lhe acrescentou muito, dialogou com sua forma de trabalho e com o referencial teórico com o qual vem se relacionando e finalizou o relato propondo mais diálogo sobre o tema.

Uma professora do terceiro ano do fundamental I que não participou de formações declarou perceber conflitos na escola entre todos os segmentos, julgou haver ausência de pertencimento e de respeito, percebeu a intenção da gestão em ações de justiça restaurativa, mas afirmou não possuir conhecimento em relação a este processo, questionou a eficácia e o entendimento que os alunos possuem a respeito e julgou necessária reflexão e avaliação.

Ao consultar funcionários da cozinha, limpeza e uma ATE recém-contratada que possui filho matriculado na escola, eles declararam se sentirem respeitados no ambiente e percebem a escola na busca por implementar um constante diálogo e entendimento em momentos que surgem conflitos. A funcionária mãe relata, no percurso estudantil da filha, sentir-se segura com o que entendia da escola, na vida da filha.

E as percepções do aluno? Como ele entende a dinâmica da unidade? Ao serem consultados um aluno e uma aluna do nono ano, eles disseram que se sentiam parte integrante de uma roda gigante que vai adquirindo um melhor equilíbrio com as vivências, sentiam-se incomodados em circunstâncias específicas referentes a um colega de classe que é deficiente e no decorrer dos anos escolares sofreu com “brincadeiras” desrespeitosas. Depois perceberam que com o passar do tempo o colega foi lidando melhor com as circunstâncias, mas no início percebiam um

desconforto muito grande e gostariam de ter tido mais conversa com a gestão e oportunidade para mudar algumas circunstâncias, embora de maneira geral sentissem respeitados e acolhidos.

Outra aluna, ao ser consultada, revelou entender a preocupação e atenção da equipe gestora em relação aos conflitos e notou a presença de práticas de justiça restaurativa de maneira zelosa no decorrer do processo. O sentimento que me vem, depois deste breve caminhar, é o de que ainda há muitíssimo a ser feito, e o de uma certa impotência talvez, e não é possível mudança sem entendimento desta necessidade, sem conhecer esta possibilidade em justiça restaurativa, é um grande desafio tornar essas práticas um viver, um proceder de fato.

Possibilitando um ambiente harmonioso, é possível que esta prática interfira de maneira positiva na saúde e qualidade de vida de cada professor, não só dele, mas de todos os pertencentes a essa comunidade.



CAPÍTULO 12

Saúde mental e Trabalho: O caso dos profissionais do ensino

Edith Seligmann Silva

Todo mundo fala em estresse, e foi disseminada a afirmação de que o estresse atinge cada vez mais os professores. Será que o conceito de estresse realmente está sendo corretamente aplicado à disseminação do mal-estar e dos distúrbios psíquicos entre os docentes? Creio que uma perspectiva concentrada na ideia de estresse seja demasiado limitada para o estudo da relação entre o trabalho e a saúde mental. Pois, apesar dessa perspectiva ainda ser a mais frequentemente utilizada, ela não considera nem a dinâmica psíquica – quer dizer, os sentimentos mobilizados no trabalho – nem as relações de poder, que dizem respeito à dominação e aos aspectos políticos.

Como é das relações de poder que derivam as diretrizes e decisões que irão definir políticas de pessoal (Recursos Humanos - RH), regulamentos, formas de controle e avaliação das atividades docentes, evidentemente essas relações de poder não podem ser desconsideradas nas alterações da organização do trabalho docente em que se criam situações potencialmente nocivas à saúde mental. Por exemplo: se você está sendo desrespeitado e injustiçado, e por isso se sente psicologicamente abalado, vou dizer que isso é estresse? Seria uma simplificação enorme, pois, no campo da saúde, os estudos sobre estresse se originam em pesquisas que se concentram nas modificações da fisiologia (funcionamento do organismo) ocasionadas por impactos de elementos do ambiente externo – que seriam os *fatores de estresse* ou *estressores*. Mas é preciso visualizar as interações e as mediações presentes em cada situação, além do contexto sociopolítico e econômico, para entender *como* acontece a “produção” de um distúrbio psíquico. Se a pessoa humilhada no trabalho por um superior hierárquico tiver apoio dos colegas, do sindicato e/ou da família, terá condições

de afirmar sua dignidade e reagir, buscar alternativa de trabalho e escapar do desenvolvimento de sofrimento que leve a um transtorno psíquico (depressão, por exemplo). Mas isso será mais difícil se estiver desamparado, isolado e totalmente dependente do emprego para a subsistência de sua família. Mais difícil ainda numa fase de recessão e desemprego generalizado.

Assim, diante da complexidade da dinâmica psicológica que se desenvolve no nível microssocial – no qual repercutem pressões do entorno sociopolítico e cultural mais amplo –, creio que seja equivocado designar genericamente como *estresse* o mal-estar e todas as tensões e alterações subjetivas que surgem nas situações de trabalho. Trata-se de um sério reducionismo. Por isso, prefiro falar de *desgaste* para usar outra perspectiva, outro entendimento. O conceito do *desgaste*, a partir dos estudos de Laurell (LAURELL; MARQUEZ, 1983; LAURELL; NORIEGA, 1989), considera que as forças sociais dominantes na relação capital/trabalho envolvem, pressionam e *desgastam* capacidades efetivas e potenciais; afetam o conjunto corpo-mente dos trabalhadores tanto funcional quanto somaticamente; além, de repercutirem na sociabilidade, isso é, nos relacionamentos humanos.

No conceito de *desgaste* a ideia de perda ocupa o núcleo central. As *perdas* funcionais e psíquicas são *potenciais* – portanto passíveis ou não de reversão. Podem, assim, tornar-se efetivas, e quando as perdas atingem a materialidade do organismo humano passam a ser perdas efetivas – *orgânicas*.

Nos estudos de Saúde Mental Relacionada ao Trabalho (SMRT), são analisados os processos de *desgaste* mental e as formas pelas quais podem levar a transtornos mentais e patologias psicossomáticas. No caso da saúde mental, além da dimensão cognitiva e dos aspectos funcionais e estruturais do cérebro e demais partes do sistema nervoso, deve ser considerada a “esfera psicoafetiva” (dos sentimentos).

Trataremos aqui do *desgaste* mental dos professores, focalizando os principais tipos de transtornos mentais relacionados a esse *desgaste*.

Nas três últimas décadas, multiplicaram-se os estudos que procuram explicar o espantoso aumento da incidência, em professores, de transtornos psíquicos – esgotamento profissional (*burnout*), *quadros clínicos* de depressão, além de outros – e, ainda, de diferentes distúrbios

psicossomáticos (*gastrite; hipertensão arterial; dores de cabeça* – especialmente as chamadas *cefaleias por tensão*). Professores em diferentes países constituem exemplo do modo pelo qual o cansaço e as tensões advindas da sobrecarga de trabalho repercutem na saúde mental destes profissionais. (CARPENTIER, 1991; ESTEVE, 1999). Pesam significativamente, também, as limitações de autonomia, a perda de reconhecimento, as humilhações, a violência e os baixos salários. O assédio, de vários tipos, tornou-se uma das formas principais de violência psicológica. Esses aspectos também foram constatados em pesquisas brasileiras (ALEVATO, 1999; FERREIRA *et al.*, 2010; NEVES, 1999; PARELLI, 2009).

A atividade docente muitas vezes *perde o sentido* sob impacto de outras perdas, e, assim, o conjunto das perdas configura o *desgaste da saúde*, do qual examinaremos aqui, no caso dos professores, os aspectos que ferem a saúde mental.

As *perdas* de reconhecimento ocupam lugar importante nesse panorama melancólico do desgaste mental docente, pois vieram somar-se às incertezas advindas da cada vez maior instabilidade e precarização do sistema educacional.

A precarização/fragilização dos contratos de trabalho e vínculos de emprego trouxe desmantelamento de projetos de desenvolvimento profissional e pessoal – que são, afinal, projetos de vida. Estas perdas estão fortemente conectadas a injunções da atualidade, em que os professores vêm sendo colocados como instrumentos para obtenção de produtividade máxima a custo financeiro mínimo, dentro de uma perspectiva economicista na qual estão ausentes os valores éticos que davam sentido ao trabalho educacional. O que se cobra agora dos docentes é que gerem ganhos de competitividade para a escola, ao mesmo tempo em que assumam a *missão* de formar pessoas *capacitadas* para gerar “ganhos de competitividade” para as empresas em que irão trabalhar num futuro incerto. Sem que se considere nem a qualidade de vida do/a educador/a e suas aspirações, nem os valores de ética, cidadania e solidariedade, pertinentes a uma *missão educacional humanista*.

Uma pesquisa realizada por Mary Yale Neves com professoras da cidade de João Pessoa - PB (NEVES, 1999) trouxe uma visão ampla dos problemas de saúde das docentes estudadas, todas de escolas públicas

do ensino fundamental. Os achados da pesquisa, à luz de novos estudos dos desdobramentos da realidade, foram comentados posteriormente:

A vivência das trabalhadoras no que tange ao processo saúde-doença, mais precisamente em relação à doença, contempla, substancialmente, problemas relacionados à voz (devidos ao uso intenso e à má colocação, uma vez que não aprenderam a usá-la com propriedade diante de classes numerosas e de crianças naturalmente agitadas e barulhentas); problemas alérgicos (decorrentes do pó de giz); problemas de visão (causados pelo esforço visual inerente à atividade: “a vista estragada de tanto corrigir provas e trabalhos”); problemas de coluna vertebral, de músculos e de varizes (em função da postura do corpo e do grande esforço físico exigido no exercício da atividade). Além dos sinais mencionados, as professoras chamam ainda a atenção para a alta taxa de casos de câncer de seio. Completam esse quadro as enfermidades psicossomáticas, expressas por cansaço, alterações digestivas e de sono (insônia) e dores de cabeça, determinando que a economia psicossomática se apresente como elemento estratégico da investigação em saúde mental no trabalho docente.

Diante das diversas situações de constrangimento no trabalho, as docentes (em maior ou menor grau) manifestam um rol de sinais e sintomas de sofrimento psíquico, expresso em desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, insegurança em realizar as atividades cotidianas, manifestações de irritação, angústia e, até mesmo, sensação de enlouquecimento – particularmente aquelas que lecionam nas primeiras séries, devido ao acentuado desgaste do trabalho com crianças menores. (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006).

É preciso considerar o **embotamento afetivo** que ocorre em determinadas situações de trabalho, inclusive, não raro, no trabalho docente. É uma espécie de anestesia psíquica. São situações em que os sentimentos são impedidos de se manifestar, “congelados”. Na verdade, os afetos são abafados por um controle coercitivo permanente atado ao

propósito de maximizar a produtividade. Essa questão foi estudada por vários pesquisadores da psicologia social e também à luz da psicanálise (FRANKENHAEUSER, 1981; MCDUGALL, 1987, 1991; SELIGMANN-SILVA, 2004). Trata-se de exigências que concentram a atividade cognitiva da vida mental, “barrando” a mobilização afetiva, isto é, dos sentimentos. Muitas vezes o embotamento afetivo se faz acompanhar por distúrbios orgânicos, especialmente graves que podem atingir o coração (enfarto cardíaco, por ex.).

Outras dinâmicas psíquicas, no entanto, também levam a alterações funcionais que se refletem no corpo. Por exemplo, a **repressão de sentimentos**: no caso da raiva reprimida, é constatado o aumento da pressão arterial.

A tensão resultante de permanente autocontrole emocional, além de contribuir para os distúrbios da voz, também atua na origem de diferentes manifestações de tipo psicossomático. As tensões emocionais deflagradas pelas múltiplas pressões vivenciadas cotidianamente repercutem no corpo e produzem tanto tensionamentos da musculatura – que contribuem na constituição de doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho (Dort) como alterações do funcionamento de diferentes áreas do organismo – aparelho digestivo, respiratório, coração e vasos sanguíneos, entre outras. Essas repercussões fazem com que as queixas de adoecimento físico – diarreias; dores abdominais; palpitações; tonturas, sensações de sufocamento etc. – constem entre os motivos mais comuns de busca de consulta médica pelos professores.

Esgotamento profissional/Burnout

No serviço público, atendi muitas professoras que chegavam a chorar, pedindo licença, porque não aguentavam mais, estavam desesperadas, tinham vontade de bater nos alunos. Isso é *burnout*, *esgotamento profissional*. A pessoa vai se esgotando. Sente que ficou sufocada pelo excesso do que lhe é exigido no trabalho, que não consegue mais se controlar emocionalmente nem dar conta. A pessoa chora porque tem um horrível sentimento de culpa, principalmente pelo descontrole em que sente impulsos agressivos. E, juntamente com a culpa, sente vergonha. Enfim: ela se sente esgotada, dorme mal, tudo irrita, o mal-estar piora ao perceber que se volta contra quem é o alvo de seu trabalho. Na época

em que tive essa experiência no atendimento das professoras, início dos anos 1970, ainda não se conhecia *o burnout*. Percebíamos estas professoras como vivendo estados de aguda ansiedade que relacionavam com suas atividades, mas havia características especiais em suas manifestações de sofrimento e nas situações de trabalho que descreviam. Apenas vários anos depois, lembrando dessas professoras, ficou claro para mim o que as havia atingido. Tratava-se do que agora obtivera uma designação em clínica – *esgotamento* profissional, descrito também como *burnout* – “queimado até o fim” por Freudenberger (1974; 1987). Essa síndrome (conjunto de sintomas) foi estudada também por Maslach dentro da perspectiva teórica do estresse (MASLACH, 1982).

O desenvolvimento dos estudos sobre *burnout* revelou a instalação de uma verdadeira *intolerância* ao contato com aqueles que antes eram alvo da dedicação do profissional em atividades de “dispensar cuidados”, na saúde e na educação e no serviço social. A percepção desses profissionais é de ter atingido um estado de *saturação emocional* no qual não é mais possível suportar o encontro com as necessidades de outra pessoa, pois agora é o próprio profissional quem está num estado que, muitas vezes é de carência, ou pior - de esgotamento e desespero. Posteriormente verificou-se que o esgotamento atinge outros trabalhadores, inclusive nas esferas administrativa e da comunicação.

A partir dos anos 1990 foram realizadas no Brasil pesquisas que revelaram muito sobre os processos psicossociais e subjetivos que marcam o esgotamento profissional dos professores, assim como os desdobramentos clínicos e sociais que essa forma de perturbação pode assumir quando submetida às pressões institucionais impostas pelo sistema de ensino. Na atualidade essas pressões e suas consequências adoecedoras são cada vez mais intensificadas pela precarização social e do trabalho.

Quadro Clínico

Freudenberger publicou o primeiro texto sobre burnout em 1974 (FREUDENBERGER, 1974). Verificou que se tratava de um distúrbio gerado por uma situação de dedicação e sobrecarga de trabalho continuada seguida por frustração. Neste estudo pioneiro e em outros que se seguiram, esse psicanalista observou as características clínicas desse distúrbio e as situações relacionadas à gênese e evolução do burnout.

Constatou assim que, depois de prolongado período de sobrecarga de trabalho dedicado, a precipitação de uma exaustão emocional pode ser desencadeada pela ocorrência de uma forte decepção. A percepção da falta de reconhecimento pela dedicação, em muitos casos, assume caráter crucial para esse desencadeamento. Mas, não raro, o desencadeamento da síndrome é precedido por uma fase em que há vivência de tédio associado a crescente mau humor e irritabilidade. Quando eclode o quadro clínico, diferentes sintomas se apresentam:

- Vivência de exaustão emocional (manifestação típica e central para a caracterização do quadro).
- Perda do autocontrole emocional; ansiedade.
- Aumento da irritação / irritabilidade; manifestações de agressividade;
- Perturbações do sono (insônia; sono superficial);
- Indisposição extrema e desinteresse pelo desenvolvimento da atividade.
- Fortes sentimentos de rejeição ao trabalho que envolvem impulsos agressivos contra as pessoas a quem suas atividades são direcionadas – sejam alunos; pacientes ou usuários de diferentes modalidades de serviço social.
- Desânimo, tristeza e outras manifestações *depressivas*.

Uwe Schaarschmidt, um psicólogo alemão que realizou longo estudo de acompanhamento de milhares de professores atingidos por burnout, considera que burnout não é uma doença, mas sim o momento de esgotamento no qual eclodem sintomaticamente as vivências de exaustão e da decepção diante de um trabalho que se tornou frustrante e intolerável (FREUDENBERGER, 1987; SELIGMANN-SILVA, 2011).

Prevenção e enfrentamento da expansão do burnout docente

A experiência clínica demonstra que tanto na prevenção como na superação do *esgotamento*, as professoras precisariam de gestores preparados para compreender a nocividade de determinadas imposições e de supervisores que tenham capacidade de interlocução e observação para reconhecer as exigências que provocam repercussões desgastantes. Além disso, tais supervisores deveriam ter voz ativa para mudar

a realidade estrutural da escola, a situação de trabalho, as exigências de desempenho.

A avaliação do trabalho docente é um ponto crucial na prevenção. Para ser justa, a avaliação precisaria distanciar-se de determinados critérios estreitos, meramente quantitativos, que em geral partem do topo da estrutura organizacional e da ideologia empresarial produtivista dominante na atualidade. Precisaria ter caráter qualitativo, fazer escuta compreensiva dos professores e dos relatos das dificuldades que enfrentam em seu trabalho, bem como dos esforços que têm realizado para lidar com eles e ouvir também as alternativas que esses professores sugerem para um trabalho mais eficaz e menos desgastante.

Os critérios equivocados de avaliação mais comumente adotados não contemplam as diferenças que decorrem da heterogeneidade socioeconômica do alunado e dos territórios. Nas áreas de maior conflito social e de maior pobreza, existem desafios especiais, e seria importante o reconhecimento dos esforços dos docentes e de suas habilidades ao lidar com esses desafios, sem limitar a avaliação à aferição dos resultados. Portanto, seria fundamental valorizar os resultados alcançados, tomando em conta as situações locais em que estes professores muitas vezes vencem difíceis obstáculos impostos pelas desigualdades sociais. Pois são altamente desafiantes as desvantagens decorrentes de condições de vida, quando existem carências locais, vivenciadas pelos alunos que moram em áreas onde chega a faltar luz elétrica, piorando as condições para o estudo. Tais áreas trazem desvantagens para a saúde e para o desempenho escolar, também quando são desprovidas de saneamento básico, segurança e espaços para lazer, atividades culturais e esportes. Professores, alunos e escolas destas áreas necessitam de mais apoio para os enfrentamentos das carências, além de parâmetros de avaliação que considerem as precariedades. Valorizar, por exemplo, o engajamento dos professores que aderem a esforços comunitários para organizar bibliotecas e centros culturais para crianças e jovens da área.

Além de tudo isso, em áreas onde existe maior violência, o professor pode estar sob risco de sofrer assaltos ou outros tipos de agressão em suas idas e vindas para a escola.

Avaliações justas e apoio às professoras e aos professores seriam, portanto, algo fundamental na prevenção do *burnout* docente, ao lado de um exame médico periódico do qual fizesse parte uma adequada escuta dos impactos psíquicos e sociais do cotidiano laboral.

Depressões

Os quadros clínicos de depressão são os de diagnóstico mais frequente em levantamentos das causas de afastamento por motivos de saúde mental nas redes públicas do ensino fundamental no Brasil. Existem vários tipos de transtornos depressivos, e entre professores predomina o diagnóstico na categoria denominada *episódios depressivos*, que faz parte da Lista dos distúrbios psíquicos relacionados ao trabalho, definida pela Portaria nº 1.339/1999 do Ministério da Saúde. Esses episódios podem ser leves, moderados ou severos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001).

O processo desgastante que culmina nestes episódios é bastante variável e dotado de uma complexidade que só pode ser esclarecida pela análise conjunta do histórico pessoal de vida e trabalho, com detalhamento da situação laboral mais recente na qual será possível identificar correlações com o adoecimento. A gênese deste transtorno pode ser relacionada a mudanças organizacionais em que as demandas e as formas de controle impliquem em restrições à autonomia e à criatividade, imponham barreiras às comunicações; acarretem perda de consideração e respeito à dignidade do/da professor/a. Enfim, perda da possibilidade de fazer uso de seu conhecimento e de sua experiência para realizar livremente o trabalho educativo.

Os episódios depressivos em geral se constituem após uma frustração especialmente significativa ou ao final de uma sucessão de *frustrações*. O assédio pode disparar ou acelerar o processo que levará ao episódio depressivo. Sobrecarga constante de trabalho docente que resulte em fadiga acumulada, falta de reconhecimento e impossibilidade de manter uma participação desejada na vida familiar e em atividades que lhe proporcionavam prazer constituem, entre outros, ingredientes importantes na produção de manifestações depressivas.

Sintomas dos episódios depressivos

O humor triste e o desânimo são as manifestações centrais, mas ocorrem também importantes distúrbios cognitivos, isto é, da esfera intelectual: dificuldade para concentrar a atenção, raciocinar, analisar textos, memorizar e evocar conhecimentos, redigir e tomar decisões. “Parece que a cabeça não funciona”; “Sinto meu pensamento emperrado”, são queixas dos que vivenciam esses episódios. Há inibição para tomar qualquer iniciativa ou para dar respostas rápidas. Por tudo isso, na depressão o professor percebe-se dolorosamente limitado: o pensamento tornou-se lento, sente dificuldades para evocar conhecimentos de sua matéria (“estou perdendo a memória do que eu sempre soube”). Desapareceu a fluência de sua fala durante as aulas. Logo passa a sentir-se inferiorizado, fracassando no manejo de suas classes – em suma, menos capaz do que era antes. Tudo isso cria, para quem ensina, irritação e enorme insatisfação consigo mesmo/a. Estes distúrbios da cognição são especialmente perturbadores para os docentes que percebem, com grande sofrimento, uma perda de algo para eles fundamental – sua capacidade intelectual. Algo que os assusta: “Parece que minha inteligência está sumindo, que a cabeça está fraca”. É o que dizem nas consultas, professoras e professores, em geral horrorizados com a ideia de que essa limitação será para sempre. “Será que já estou ficando demenciada, nem completei 40 anos ainda!”. O sofrimento é agravado pelos sentimentos de culpa em que se acusam das sucessivas falhas e fracassos no trabalho do dia a dia.

No episódio depressivo aparecem a insônia ou outras alterações como o sono superficial e os despertares frequentes. O humor se altera, desaparecem a alegria e o interesse por divertimentos, leituras, passeios ou outras atividades que antes constituíam fonte de prazer. Quanto mais grave o episódio, mais intensas essas manifestações, que nos casos mais severos podem levar a um grande isolamento e à ideação suicida. É evidente que este quadro clínico, quando não reconhecido pelos outros integrantes da escola, provoca desaprovação, cobranças, acusações e até sanções administrativas. Além de, obviamente, suscitar insatisfação e decepção nos alunos, pois estes já não percebem alguém interessado por eles nem em transmitir-lhes algo valioso, que pode suscitar turbulências na classe e queixas – com repercussões que irão aumentar fortemente o sofrimento mental da/o docente.

Existem, entretanto, casos em que o reconhecimento da depressão é mais difícil: por exemplo, quando o conjunto dessas manifestações depressivas características é encoberto, na verdade, é *mascarado* por uma imensa ansiedade – que é acompanhada, muitas vezes, por uma hiperatividade agitada.

É muito comum, ainda, que a ocultação do transtorno depressivo aconteça pela via da somatização. Nesse caso, os professores procuram ajuda médica relatando apenas sintomas clínicos referidos ao corpo, como dores de cabeça; distúrbios do funcionamento intestinal; “aperto no peito” e outras manifestações – sem referirem os sentimentos de desânimo e tristeza nem as dificuldades cognitivas e a lentidão.

Além dos episódios depressivos, outras formas de depressão podem acometer os professores, e vale também lembrar que as manifestações depressivas quase sempre acabam por incrustar-se em todos os tipos de distúrbios psíquicos relacionados ao contexto laboral, na medida em que o processo de desgaste mental avança. Verifica-se, então, que o *empobrecimento* derivado das perdas é interiorizado – penetra a subjetividade e atinge a autoimagem –, algo que corresponde à sensação da *perda de si mesmo* – vivenciada também como *esvaziamento* –, que pode ser igualmente entendido como *desvitalização* (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 1083).

Muitas vezes, após afastamento para tratamento, esses professores atingidos por depressão regressam ao trabalho mantendo ainda tratamento medicamentoso. É necessário que na escola exista um clima receptivo e compreensivo para essa fase de recuperação. Nesta fase, além do retraimento – frequentemente ocasionado por “vergonha de um afastamento por problema mental” –, os efeitos secundários de medicamentos antidepressivos e tranquilizantes ainda necessários pode dificultar o desempenho e os relacionamentos. Como geralmente existe desconhecimento desses aspectos por parte da direção das escolas, seria importante que esta fosse sempre orientada a respeito da necessidade de apoio a esses professores, evitando-lhes sobrecarga de trabalho e tolerando as dificuldades que existem nessa fase ainda sensível. Tais cuidados se tornam fundamentais, em geral, para evitar prejuízos ao tratamento e mesmo o risco de recaídas. Diretores, supervisores e colegas podem, portanto, com compreensão e apoio, contribuir muito para a recuperação plena de colegas que passaram por episódios depressivos.

Transtorno de estresse pós-traumático (TEPT)

A violência, quer quando advier de um assalto, quer quando se tratar de agressão que provoque medo intenso e sensação de desamparo, produz alterações psíquicas que redundam em um *choque emocional*. Este pode ser provocado, ainda, pelo testemunho de um fato extremamente violento: acidente de qualquer tipo, agressão, tiroteio, desabamento, incêndio. Um evento traumático pode ser configurado por uma situação em que o professor seja agredido ou sofra forte ameaça à integridade física ou à vida. Isso pode acontecer nos percursos de ida ou regresso do trabalho, por ocasião de um ataque à escola, ou, ainda, no caso do docente ser confrontado por aluno/s em algum momento que esteja isolado e desprotegido.

O choque emocional pode ser transitório ou evoluir para vários quadros clínicos denominados *pós-traumáticos*. Destes, o principal é o *transtorno de estresse pós-traumático* (TEPT), cujo quadro clínico só se instala após o evento traumático. O TEPT é reconhecido como transtorno mental relacionado ao trabalho pela OIT e pela Portaria nº 1.339/1999 do Ministério da Saúde.

O assédio é uma violência psicológica que também pode produzir trauma psíquico e conduzir a quadros clínicos pós-traumáticos como o TEPT (SELIGMANN-SILVA, 2011; VIEIRA, 2014).

Além do histórico de evento traumático, o diagnóstico se baseia nas características clínicas do TEPT – sintomas e condutas que foram categorizados em grupos de alterações: 1) da memória; 2) comportamentos de *evitação*; 3) fenômenos de *hipervigilância* (estado permanente de alerta, com perturbações do sono); 4) alterações do humor e dos sentimentos e da sociabilidade; 5) variadas perturbações funcionais do organismo, em medicina geralmente conhecidas como *organoneuróticas*.

A seguir, as alterações e os sintomas mais frequentes:

- *Distúrbios da memória*: Esses distúrbios se apresentam de diversas formas. O mais característico é o da lembrança repentina e repetida do evento traumático, em *rememorações indesejadas* que irrompem de modo intrusivo e aterrador.

Essas lembranças podem ser disparadas pela percepção de algo que se relacione ou evoque o trauma – circunstância, pessoa ou alusão ao fato. Por exemplo, imagens em noticiário da TV sobre evento violento similar. “Viver tudo de novo” é algo que os atingidos pelo TEPT relatam sentir em certas ocasiões. Estes são fenômenos de *revivescência*, que podem ou não estar associados a *flashbacks* – vivências em que a pessoa revê “como num filme” o evento traumático. Essas experiências são extremamente angustiantes e marcadas por medo intenso, o que leva a uma outra característica do TEPT: o “medo do medo” expresso no comportamento de evitação.

- *Comportamento de evitação*: se refere à evitação de entrar no local em que aconteceu o evento traumático. A evitação abrange evitar o contato com tudo o que evoque esse ambiente ou mesmo as pessoas que lá estavam. Geralmente ela se estende ao relato do episódio traumático – o que costuma dificultar e retardar o diagnóstico. Já que a evocação é dolorosa (e por isso evitada), exige do interlocutor muita paciência, sensibilidade e a espera necessária para que se estabeleça confiança entre ele e a pessoa afetada por TEPT. Esse interlocutor pode ser o profissional que procura estabelecer um diagnóstico clínico ou mesmo quem visa um diagnóstico situacional referente ao ocorrido – por exemplo, diretor ou supervisor de uma escola que entreviste um professor que afirma não conseguir mais entrar na sala de aula depois de várias semanas da ocorrência de um fato para ele traumático do qual a direção tenha ou não tomado conhecimento.
- *Hipervigilância*: pode ser descrita como um estado de alerta e tensão em que a pessoa está sempre em prontidão para se defender de um ataque. Dorme mal, sem conseguir sair totalmente do estado de alerta, acorda com facilidade várias vezes durante a noite. Isso leva à diminuição das horas de sono, o que aumenta o desgaste mental. Ocorre ainda uma fácil excitabilidade/irritabilidade com sobresaltos sempre que alguma circunstância ou detalhe dispare

o medo de repetição do evento traumático. Às vezes a pessoa julga ouvir vozes – chamados ou ameaças (fenômenos de ilusão ou mesmo alucinatórios e extremamente angustiantes).

- *Alterações do humor e dos sentimentos. Repercussões na sociabilidade:* o humor assume colorido depressivo, com desânimo, tristeza e muitas vezes *anedonia* (impossibilidade de sentir alegria ou qualquer prazer). O sentimento de *medo* domina a esfera dos sentimentos e suscita um “estado de alerta” permanente e grande defensividade, o que resulta em tensão e extrema irritabilidade. Esta suscita esforços de autocontrole para refrear impulsos agressivos. Tais esforços levam muitas vezes a um grande *isolamento* – seja no ambiente de trabalho, seja na vida familiar e no entorno social. Temos aí, portanto, um encadeamento, um fluxo de sentimentos e fenômenos que desafia a compreensão dos gestores.
- *Alterações organoneuróticas:* palpitações, tonturas, náusea, cólicas intestinais, dores de cabeça, sensações de sufocamento, entre outras.

Essa patologia que afeta, no mundo, centenas de milhares de veteranos de guerra, vítimas e testemunhas de acidentes, de crimes, de catástrofes ambientais ou de outra natureza, merece duas observações finais:

- o TEPT *pode ter curso extremamente grave*, e, na ausência de cuidados adequados, leva a transtornos psicóticos e suicídios.
- esse agravo vem se expandindo fortemente no mundo do trabalho e é urgente que seja visibilizada a forma pela qual está atingindo os professores em diferentes circunstâncias – que vão das agressões físicas aos vários tipos de assédio, passando pelas outras formas de violência examinadas nesse Seminário. Todas essas modalidades de violência merecem cada vez maior atenção para que a prevenção se torne possível.

Presenteísmo

Seria impossível deixar de lado nessa exposição um fenômeno preocupante que vem se expandindo no mundo do trabalho e afeta cada vez mais os docentes de todos os níveis de ensino. Trata-se do *presenteísmo*, fenômeno que se expande juntamente com a precarização social e do trabalho. O que o termo presenteísmo designa é *permanecer trabalhando mesmo estando doente e sem revelar o adoecimento*. No presenteísmo, os assalariados não procuram a Previdência Social (INSS), nem ajuda dos serviços de saúde. Escondem seus sintomas não só dos chefes e colegas, mas também da família e frequentemente de si mesmos – por mecanismos psicológicos de negação (“Isso que estou sentindo é normal, não é nada, vai passar”, “Minha natureza vai reagir”).

O que acontece na atualidade é que o receio de sofrer dispensa faz com que professores com vínculos contratuais precários permaneçam trabalhando mesmo doentes, e, sem procurar ajuda de profissionais de saúde, escondam seus padecimentos, o que, evidentemente, impede o apoio e a compreensão de gestores, colegas e alunos, todos eles incomodados pelo que aparenta ser desinteresse, morosidade e deliberada falta de empenho. O presenteísmo também acontece com professores que possuem estabilidade por vínculo formal, estatutário, mas que trabalham adoecidos pelo temor de serem malvistas pelos colegas – que ficarão sobrecarregados caso os adoecidos sejam licenciados para tratamento –, ou mesmo pela fidelidade a uma forte ética que impede o que significaria para eles abandonar seus alunos, fugir de sua nobre missão pedagógica. A ideologia da *excelência* também reforça a negação dos sintomas (“quem faz parte de uma instituição de excelência tem que ser excelente também”; “ser excelente é ser energizado sempre, é ser forte, vigoroso, incansável, nunca adoecer”) (SELIGMANN-SILVA, 2011).

Estudos feitos sobre a trajetória das pessoas que passaram por presenteísmo evidenciam a gradual piora dos sintomas, até que a gravidade chega ao ponto em que o prosseguimento do trabalho se torna impossível. É quando a pessoa – professor/a, no caso – finalmente busca ajuda e entra em licença. Mas, em geral, nessa fase as alterações da saúde atingiram um estágio de agravamento que exigirá tempo prolongado de tratamento para busca da recuperação plena, que nem sempre é alcançada, já que muitas vezes a evolução do distúrbio deixou alterações corporais definitivas – como nos casos avançados de LER/Dort e de hi-

pertensão arterial. Vale assinalar que as manifestações de sofrimento mental – especialmente sintomas – costumam acompanhar a dor crônica, presente nas LER/Dort e em várias outras doenças.

Valores da Ética e significado da Educação: Suportes da saúde e resistência docente

- *O sentido do trabalho docente* oferece poderosa proteção à identidade e à saúde. É o que se verifica quando ocorre o apoio social baseado no reconhecimento da atuação do/a professor/a – reconhecimento que pode partir de pais, de alunos, da direção da escola e de outros membros da escola e da sociedade. Este resgate do significado das atividades docentes tem lugar juntamente com o resgate da dignidade ferida. Abrem-se então perspectivas de uma efetiva revitalização, em que ações solidárias podem expandir-se para além dos cenários da escola e das entidades profissionais dos docentes (SAUAYA, 2003).

Nas experiências do professorado brasileiro:

- Os valores e o significado ético e social da educação marcam a escolha profissional, a formação e os projetos de vida de professoras e professores que assumiram funções em escolas públicas e privadas. O sentido positivo conferido por estes valores fortalece o ânimo e o engajamento dos professores. Os aspectos prazerosos do trabalho docente emanam da percepção de coerência e adesão continuada a esses valores ao longo de seu percurso no ensino. Tal adesão a esse elevado sentido e o reconhecimento social conferido à atividade docente e às satisfações advindas da percepção dos frutos de seu trabalho (resultados obtidos junto aos alunos e reconhecimento) constituem um arsenal muito rico que, acrescentado aos laços afetivos estabelecidos com alunos e outros no cotidiano escolar, possibilita fortalecimento e resistências às dificuldades e obstáculos institucionais. Essas resistências se tornam mais poderosas se construídas coletivamente, em cada escola e na própria categoria profissional. Estamos falando de resistência a mecanismos opressores (de poderes institucionalmente

dominantes), mas também de resistências aos desgastes da saúde e à fragilização da saúde mental.

- Na luta pela dignidade, preservando o lado significativo e prazeroso da atividade docente, o fortalecimento se efetiva e irá garantir melhores enfrentamentos de conjunturas desfavoráveis.

Acreditamos, portanto, que as políticas públicas e as várias organizações da sociedade voltadas para a questão da educação devam dar atenção para a necessidade de considerar a distância entre diretrizes organizacionais, formas de gestão e metas, de um lado, e, do outro, reais condições de trabalho, estrutura da escola, desigualdade social e complexidade humana das professoras e dos alunos. Em suma, considerar a importância de manter no foco a dimensão psicossocial. Assim, nos programas e nas práticas voltadas para a articulação da educação a um desejável processo nacional de desenvolvimento ético, social e econômico, parece-nos essencial uma etapa voltada para recuperar autoestima, resgatando o sentido do trabalho docente e a dignidade dos professores. Pois estes são passos para possibilitar justiça, em uma reparação social devida aos professores brasileiros, e, simultaneamente, **proporcionar o engajamento** deles nas práticas de educação emancipadora e democrática.

Referências

- ALEVATTO, H. **Trabalho e neurose**. Rio de Janeiro: Quartet ed., 1999.
- CARPENTIER-ROY, M. C. **Organisation du Travail et santé mentale chez les enseignants du primaire et du secondaire**, Rapport de Recherche, Quebec: Centre de Documentation CEQ, 1991.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Bauru: Edusc, 1999.
- FERREIRA, L. L. *et al.* **Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica do Brasil**. Relatório da pesquisa, 5 vols. São Paulo: Fundacentro, 2010.
- FRANKENHAEUSER, M. Coping with stress at work. *Int. J. Health Serv.*, v.11, n. 4, p. 491-511, 1981.
- FREUDENBERGER, H. J. **L'épuisement professionnel, la brulure interne**. Ottawa: Gaetan Norin ed., 1987. (Publicado originalmente em 1980). (1987).
- FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. *J. Si*, n. 30, p. 159-165, 1974.
- LAURELL, A. C.; MARQUEZ, M. **Desgaste obrero em Mexico**. México: Ediciones Era, 1983.
- LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MCDUGALL, J. **Em defesa de uma certa anormalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MC DOUGALL, J. **Teatros do corpo: o psicossoma em psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MASLACH, C. **The cost of caring**. New York: Prentice Hall ed., 1982.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. **Doenças relacionadas ao trabalho/Manual de procedimentos para os Serviços de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- NEVES, M. Y. R. **Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (estar) professora**. 1999. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NEVES, M. Y. R.; SELIGMANN-SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: Trabalho docente e saúde mental. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Uerj, ano 6, n. 1, p. 19-49.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental** – o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SELIGMANN-SILVA, E. Psicopatologia e Saúde Mental no Trabalho. *In*: MENDES, R. **Patologia do trabalho**, vol. II, 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2013, p. 1053-1095.

SELIGMANN-SILVA, E. Os riscos da insensibilidade. *In*: ARAÚJO, A. *et al.* (org.). **Cenário do trabalho**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004, p. 51-72.

SAUAYA, D. **Salud mental y trabajo** – historia vital del trabajo: un dispositivo psicossocial. Buenos Aires: Lugar Editorial; 2003.

VIEIRA, C. E. C. **Traumas no trabalho**. Curitiba: Juruá Editora, 2014.



CAPÍTULO 13

O desprestígio dos Professores: Mitos, certezas e perspectivas

Jefferson Peixoto da Silva

Frida Marina Fischer

O que houve com o prestígio dos mestres?

Há não muito tempo, um amigo jornalista fez contato dizendo que, um tanto saudoso da escola que conheceu no passado, estava interessado em fazer uma matéria sobre o assunto para o seu jornal comunitário. Em foco estariam as escolas públicas da periferia, já que foi o contexto de nossa educação básica. Enviou-me então algumas perguntas dentre as quais uma em especial passou a acompanhar minhas reflexões sobre o caso. Na ocasião, ele perguntou o seguinte:

Há um mito que muitos divulgam que o ensino nas escolas públicas era melhor entre as décadas de 70 a 90. Muitos que cursaram as escolas públicas nestas décadas afirmam que a educação era melhor em relação a de hoje. Isto é verdade? (pergunta de um amigo jornalista, maio de 2018).

Não muito tempo depois, por ocasião das minhas atividades de trabalho, fui novamente consultado sobre o assunto. Naquela ocasião, a jornalista de uma agência dedicada a questões de saúde ocupacional perguntou o seguinte:

O que levou à deterioração das condições de trabalho dos professores brasileiros, principalmente da rede pública, cujo ofício há algumas dé-

cadás era símbolo do saber e de prestígio, com altos salários? (pergunta de uma jornalista, agosto de 2017).

De fato, uma rápida consulta aos noticiários e à literatura dedicada ao assunto revelará que as coisas não andam nada bem para os professores, assim como para as escolas, especialmente as públicas. Por exemplo, reportagem do *Diário Catarinense*, de 21 de agosto de 2017, cobriu o caso de uma professora agredida com tapas e socos por um aluno. O título da matéria foi o seguinte: “Todos ajudaram a deixar meu olho roxo”, desabafa a professora agredida por aluno em Santa Catarina”²⁶. No mesmo sentido, reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, de 17 de setembro de 2017, noticiou que: “SP tem quase dois professores agredidos ao dia; ataque vai de soco a cadeirada”²⁷. Para finalizar os exemplos de cunho jornalístico e passarmos a outras fontes, podemos citar também matéria da revista *Exame*, de 20 de setembro de 2018, que estampou o seguinte: “Depois de ser agredido, professor de escola no Rio pede afastamento”²⁸.

Além do grave problema de afastamento do trabalho (SILVA-MACAIA; FISCHER, 2000) a que a matéria supramencionada remete, chama também a atenção outro problema a ele associado que é o crescente abandono da profissão, geralmente precedido de tais afastamentos (CASSETTARI *et al.*, 2014; LAPO; BUENO, 2002). Mas há ainda outro trágico e sintomático elemento no caso, já que o episódio foi filmado e postado na internet. No vídeo, os alunos apareceram se vangloriando da agressão contra o professor, numa exibição de comemoração pelo desrespeito praticado.

A própria Organização Internacional do Trabalho (OIT) também vem chamando a atenção para questões como escassez mundial de professores, más condições de trabalho, baixos salários e pouca atratividade

²⁶ Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/todos-ajudaram-a-deixar-meu-olho-roxo-desabafa-professora-agredida-por-aluno-em-santa>. Acesso em: 5 out. 2018.

²⁷ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml>. Acesso em: 5 out. 2018.

²⁸ Disponível em: <https://exame.com/brasil/depois-de-ser-agredido-professor-de-escola-no-rio-pede-afastamento/>. Acesso em: 5 out. 2018.

da carreira (SINISCALCO, 2002). Há ainda as declarações de alguns de seus representantes, como a do então diretor geral, Guy Ryder, que afirmou²⁹ que “a docência é uma profissão sitiada” e reconheceu a “deterioração da posição dos mestres”. No mesmo sentido, um recente estudo patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) revelou que a docência enfrenta um sério problema de perda de prestígio na América Latina (ELACQUA *et al.*, 2018).

Percebe-se então o quanto os jornalistas citados no início deste texto foram felizes (no sentido de adequados) em suas percepções e perguntas. Felizes na pertinência das perguntas, mas não em terem que admitir o fato, claro. Ao falar em “desprestígio”, a jornalista supracitada tocou em um ponto visceral do problema, mas como todos admitimos, não há nada de positivo no que vem acontecendo com os professores. Assim como eles, também nos propusemos a falar sobre o assunto e o fazemos aqui com o objetivo primário de tentar entender melhor os determinantes dessa situação e, ao fazê-lo, pensar em medidas que poderiam ajudar a reverter o preocupante quadro de precarização e desprestígio que se impõe de modo cada vez mais acintoso contra os nossos professores.

Cabe lembrar que a preocupação com o tema já se fez presente em nossa tese de doutorado (SILVA, 2018), levando-nos, inclusive, a dedicar uma seção ao problema³⁰, principalmente porque ele se destaca na análise do processo de adoecimento ocupacional desses profissionais. O fato novo colocado aqui, todavia, é que o modo como nosso amigo jornalista apresentou sua questão (“o ensino nas escolas públicas do passado era melhor?”), nos moveu a olharmos para o problema buscando outras perspectivas que não apenas reforçaram as premissas discutidas em nossa referida tese, como também nos estimularam a trilhar outros caminhos de reflexão e análise. É o resultado disso que ora buscamos apresentar.

Antes de tentar responder “o que houve com o prestígio dos mestres” ou com a “qualidade das escolas”, contudo, precisamos nos questionar o seguinte: os mestres algum dia já tiveram realmente

²⁹ Disponível em: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_190610/lang--en/index.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

³⁰ SILVA, 2018, p. 164-172.

todo esse prestígio de que se fala? E as escolas, elas já foram realmente tão melhores do que as de hoje? O primeiro esforço será o de tentar responder a isso em perspectiva histórica. Para tanto, recorreremos a alguns pontos marcantes da História da Educação no Brasil.

Faces do desprestígio: O passivo histórico

A despeito da real sensação de que, no passado, os professores brasileiros eram mais prestigiados e as nossas escolas públicas mais efetivas, uma breve reflexão a respeito dos caminhos trilhados pela educação em nosso país revela um considerável passivo em nossa história que, deveras, nos faz questionar essa sensação, relativizando ou pelo menos contextualizando esse prestígio como uma realidade muito pontual (ou parcial) da nossa história. Basicamente, entendemos que os principais pontos a corroborar nossos questionamentos são os seguintes:

- Pouco investimento, elitismo e dualismo na educação nacional;
- Atendimento escolar precário e analfabetismo crônico;
- Baixos salários e desvalorização dos professores;
- Representações enviesadas do trabalho docente.

Baixo investimento, elitismo e dualismo na história da educação nacional

Em perspectiva histórica, a bibliografia dedicada ao assunto demonstra que a educação no Brasil vem sendo marcada por baixos investimentos, elitismo e dualismo (GONÇALVES, 2011; LIBÂNEO, 2012; PILETTI; PILETTI, 2016). Começemos então justamente pela questão dos investimentos.

Como mostra nossa história, parece que investir em educação nunca foi tema prioritário por aqui. Desde a colonização, não há registros de que fomentar a educação tenha se efetivado como prática oficialmente designada a promover o desenvolvimento do país e de sua população em seu sentido pleno, isto é: de todos, para todos

e como fundamento para a construção dos traços característicos da nossa nacionalidade (que poderia ser tanto os de uma nação letrada, educada e autônoma como os de analfabeta, inculta e dependente). Ao contrário, os registros apontam para o fato de que, durante boa parte do período colonial, a metrópole se encarregou ativamente de impedir que a colônia se desenvolvesse, proibindo iniciativas educativas (e mesmo técnicas) que pudessem gerar anseios emancipatórios (BRASIL, 2009). Assim, restou apenas a ação dos jesuítas, que, durante os primeiros 210 anos de colonização (1549-1759), foram os únicos professores do Brasil (FERREIRA JR.; BITTAR, 2007; GONÇALVES, 2011).

Tão controversa quanto a educação jesuítica – que servia ambigualmente tanto à empreitada de converter os índios para a fé católica quanto à função de torná-los obedientes à vontade dos colonizadores (assim como todos os demais súditos da metrópole) –, o processo de substituição dos então únicos professores oficiais do Brasil (os jesuítas) foi igualmente pouco vantajoso para a realidade educacional da população, como um todo. Tal processo se ancorou na criação das “aulas régias”, que o Marquês de Pombal instituiu depois de expulsá-los do Brasil, em 1759.

Além de contar com professores “improvisados” e aulas avulsas que, “autônomas e isoladas”, não se articulavam por meio de “nenhum currículo no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados”, a escassez dos professores e os problemas em seu sistema de pagamento inviabilizaram a proposta das “aulas régias” (GONÇALVES, 2011, p. 77). Assim, encerrou-se o período colonial sem que houvesse tanto um sistema de educação quanto professores efetivamente organizados dentro de uma proposta oficial de ensino. Há quem diga, inclusive, que em se tratando da educação brasileira, ainda hoje não podemos falar em sistema propriamente dito (SAVIANI, 1996, 2008). Considerando-se então que durante todo o período colonial o país se servia de mão de obra escrava e tinha na exportação agrícola sua principal atividade econômica, fica fácil entender por que a educação do povo não era prioridade.

Em linhas gerais, o período imperial também transcorreu sem que um sistema nacional de educação tenha sido efetivamente consolidado. O ensino primário não “conversava” com o secundário e pres-

cindia-se da conclusão de um para se cursar o outro. O secundário, por sua vez, era preparatório para o superior (especialmente porque ele demandava um exame de admissão), servindo, ambos, para formar as elites dirigentes do país e não para proporcionar educação formal para o povo, de modo geral (GONÇALVES, 2011; PILETTI; PILETTI, 2016).

Nem o famoso apreço que, em determinado momento, o imperador D. Pedro II revelou pelas artes, letras e ciências (há registros de que ele dizia que se não fosse imperador gostaria de ter sido professor) ensejou um tratamento voltado a universalização do ensino e, assim, à educação do povo, já que não só o modelo agrário exportador prevalecia, como também imperava o entendimento de que o povo (sobretudo agricultores e boiadeiros) prescindia de estudo.

Com o advento da República, o que se fez de início foi basicamente dar continuidade ao modelo herdado, pelo menos durante sua primeira fase (“Primeira República”). Na prática, manteve-se o caráter elitista da educação brasileira, visto que até para a aquisição dos conhecimentos mais elementares (como a alfabetização), ainda era preciso dispor de recursos próprios, ou seja, o acesso à educação continuava sendo privilégio de alguns, e as oligarquias que governavam o país não viam nenhum motivo expressivo para se interessar pela educação do povo.

Entre os eventos que projetaram algo de mais expressivo na base desses elementos estruturais ao longo da história republicana, talvez possamos citar dois. Sem o intento de desmerecer o esforço empreendido por notórios educadores brasileiros de várias épocas como Nísia Floresta, Anísio Teixeira e Paulo Freire, por exemplo, nem tampouco se esquecendo das clássicas reformas educacionais como a Capanema, a Francisco Campos e até a Universitária do Governo Militar, parece que os dois movimentos em questão foram, a nosso ver, os que mais conseguiram provocar alterações substanciais, mesmo que tenham se dado apenas a título de ajustes/adequações e não de transformação plena na estrutura da educação brasileira (GONÇALVES, 2011; MENESES, 2004; PILETTI, 2004).

O primeiro deles é aquele que ficou conhecido como Movimento dos Pioneiros pela Educação Nova ou, simplesmente, movimento escolanovista, formalizado com a publicação do seu “Manifesto”.

Defendendo a ampliação do acesso à educação como pilar para o desenvolvimento nacional e a adoção de sua obrigatoriedade, gratuidade e laicidade como princípios, tal movimento enunciou também a necessidade de uma pedagogia mais moderna baseada nos métodos ativos (inspirada no educador americano John Dewey – 1859-1952). O ideário dos “Pioneiros” exerceu significativa influência nas políticas educacionais do então governo Vargas, já que encontrou amparo nas suas aspirações pela industrialização e urbanização do país, o que demandava uma população mais qualificada para o trabalho nas cidades e suas fábricas. Desse modo, consolidou-se oficialmente como um norte em termos educacionais.

O outro evento que, conforme apontamos, conseguiu emplacar algo de expressivo na história da estrutura educacional do país foi a adoção das políticas de correção de fluxo dos anos 1990. Instituídas para atender o compromisso firmado na Conferência de Jomtien, na Tailândia (ou conferência da educação para todos, como ficou conhecida), as políticas de correção de fluxo visavam resolver um dos graves problemas da educação brasileira que eram os altos índices de reprovação, evasão e, conseqüentemente, de uma onerosa manutenção de alunos por mais tempo do que o devido/previsto na escola. Isso dificultava o ingresso de novos alunos em um conjunto de escolas que já conviviam com o problema de não ser suficiente para todo o público em idade de frequentá-la.

Assim, tal política foi adotada como meio de atender a um fim maior que era a extensão do acesso à educação pública para todo o público em idade escolar, isto é, a tão demandada universalização (efetiva) da educação (SILVA, 1993). Embora tenha se imposto como uma pré-condição para viabilização de empréstimos internacionais, o esforço de universalizar o ensino trouxe, enfim, um significativo passo rumo a mudanças no cenário educacional brasileiro, ainda que estudos indiquem que seus resultados foram desastrosos (PAPARELLI, 2009), como veremos mais adiante.

Enfrentando, assim, um problema que era quantitativo (porque havia muitos alunos fora da escola), mas não conseguindo equilibrá-lo com a garantia da devida qualidade, a educação brasileira, que já vinha sendo elitista e dual de longa data, acentuou esses traços. As escolas privadas de excelência se consagraram como formadoras das elites

dirigentes do país (preparando-as para assumir os cargos de comando), enquanto as públicas (e até privadas de menor envergadura) se encarregam da formação dos demais estratos da população para os cargos de execução, conforme classicamente demonstrado pela literatura (BORDIEU; PASSERON, 2008; LIBÂNEO, 2012). Além disso, há que se destacar que, em pleno século XXI, ainda há um grande contingente de crianças e jovens fora das escolas neste país afora, conforme veremos mais adiante.

Além do exposto, há duas outras evidências que podem ser somadas a esta tentativa de demonstrar o quanto os investimentos em educação no país vêm sendo insuficientes ao longo de nossa história, mantendo nossos principais problemas estruturais neste campo, como o elitismo e o dualismo. Uma delas é a implementação tardia das universidades no Brasil (bem como os problemas de sua expansão), além, é claro, dos poucos esforços voltados às políticas de formação de professores.

Nossa primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, é de 1920! A USP, por exemplo, é de 1934, e a Universidade do Distrito Federal é de 1935. Antes disso, havia apenas alguns poucos cursos superiores que eram “isolados” e “utilitaristas”, isto é, de caráter estritamente profissional (PILETTI; PILETTI, 2016; TEIXEIRA, 2005). Assim, enquanto nossos vizinhos de colonização espanhola já contavam com universidades desde o século XVI (a universidade de Lima, no Peru, por exemplo, foi fundada em 1551), nós só viemos a ter nossa primeira universidade tardiamente, no século XX, e, mesmo assim, depois que um elemento conjuntural (a vinda da família real para o Brasil, em 1808) impôs a necessidade de construção das nossas primeiras faculdades, voltadas ao atendimento estrito de carências e vulnerabilidades detectadas pela família real.

O impacto disso para a formação de professores e para a construção da nossa nacionalidade foi notoriamente apontado pelo educador Anísio Teixeira, um dos principais estudiosos do tema em seu tempo:

A falta de estudos superiores de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores [...]. Este fato não significa, porém, apenas a contradição a que estamos nos referindo.

Sua significação é mais profunda. Uma das funções primaciais da universidade é cultivar e transmitir a cultura comum nacional: não havendo o Brasil criado a universidade, mas apenas escolas profissionais superiores, deixou de ter o órgão matriz da cultura nacional [...]. Foi isto o que tentou o Brasil, como se fosse possível uma cultura de simples ciências aplicadas, sem as bases em que ela tem de se apoiar[...]o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes (TEIXEIRA, 2005, p. 151).

Assim, um país que se constituiu como dual em termos educacionais não só por não ter estabelecido sincronia entre os ensinos primário e secundário como também por não ter conseguido garantir escola para todos em condições de igualdade, do mesmo modo tardou muito a criar universidades e, quando o fez, teve dificuldades em conseguir superar a tradição utilitarista das escolas profissionais superiores. Ainda hoje, há quem defenda que o papel das universidades seja a de estritamente formar para o trabalho.

Tal tradição de pouco investimento na educação invariavelmente repercutiu sobre a questão dos mestres. Nosso primeiro curso dedicado especificamente à formação de professores, o curso normal, foi criado em 1835, em Niterói, seguido por outras escolas na Bahia, no Ceará e em São Paulo. Essas escolas, contudo, só passaram a ter desenvolvimento expressivo a partir de 1880 (PILETTI; PILETTI, 2016). O primeiro curso de pedagogia do Brasil, por sua vez, remonta à experiência de construção da Universidade de São Paulo, USP, em 1934.

Isso mostra, por si só, que tanto o professor como a própria educação em si não puderam contar, em termos históricos e estruturais, com todo o prestígio de uma pretensa (e plena) era dourada que, por vezes, se costuma falar. Seria então tal prestígio fruto de um saudosismo imaginativo? Vejamos mais alguns pontos marcantes de nossa história antes de tentarmos ensaiar uma resposta.

Atendimento escolar precário e analfabetismo crônico

Ainda que de modo indireto, já citamos anteriormente o nosso problema histórico dos altos contingentes de crianças, adolescentes e jovens fora da escola. A isto podemos somar o problema crônico do analfabetismo. Assim, de modo complementar, apresentaremos brevemente alguns números oficiais que demonstram a gravidade da questão.

Tomados em perspectiva histórica, dados do MEC/Inep revelam que, por exemplo, em 1960 o atendimento escolar contemplava apenas 49,3% do grupo etário de 7 a 14 anos, passando a 67,1% em 1970 e atingindo os 90% apenas no decorrer dos anos 1990. Em 2000 essa taxa de atendimento escolar era de 96,4%. Denominada mais recentemente como “taxa de escolarização” (proporção de estudantes em um grupo etário), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua de 2017, do IBGE, apontou que esse percentual chegou a 99,2% no grupo de 6 a 14 anos.

A despeito de se ter atingido positivamente um estado de quase universalização para esse grupo (ainda que só agora, em pleno século XXI), alguns problemas graves prevalecem. Um deles é o grande número de crianças e jovens que continuam fora da escola quando olhamos também para outras faixas etárias e para os números absolutos dessa conta. O outro é o igualmente grande contingente de alunos em situação de atraso (e isso sem falar no fantasma da má qualidade da educação que cria disfunções como o analfabetismo funcional). Vejamos uma breve descrição dos dois problemas apontados.

Entre o grupo que deveria estar cursando o ensino médio (de 15 a 17 anos), por exemplo, a “taxa de escolarização” era de 87,2% em 2017. Isso significa que 1,3 milhão (só dentro desse grupo) está fora da escola. No total, estima-se que, entre toda a população em idade escolar (educação básica), mais de 2 milhões estejam nessa situação.

No mesmo sentido, conforme os dados do IBGE, o “Nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais” (indica a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória) era de apenas 46,1% em 2017. Isso mostra que, apesar de alguns avanços, os níveis gerais de escolaridade da nossa população continuam preocupantes, corroborando o que buscamos demonstrar.

Com relação ao outro problema referido (o do atraso), a “taxa ajustada de frequência escolar líquida” (proporção de estudantes com idade prevista para uma determinada etapa de ensino em um grupo etário específico) do mesmo instituto apontou que em 2017 cerca de 1,3 milhão de alunos do grupo de 11 a 14 anos estava em situação de atraso escolar. Entre o grupo de 15 a 17 anos, a situação é ainda mais grave, já que os dados em questão indicaram que aproximadamente 2 milhões frequentavam a escola fora da etapa adequada, enquanto 1,3 milhão estavam fora dela.

Com relação ao analfabetismo, dados do IBGE apontam que até os anos 1950 mais da metade da população brasileira (pessoas com 15 anos ou mais) era analfabeta. Mais precisamente, em 1940 a taxa era de 54,5% e em 1950, de 50,3%. Em 1991 ela era 20% e em 2000, 13,6%. Atualmente essa taxa se encontra na casa dos 7,0%, o que, a despeito da notória redução histórica que representa, talvez não seja motivo de comemoração, pois significa dizer que ainda temos 11,5 milhões de analfabetos no Brasil, e isso em pleno século XXI.

Baixos salários e desvalorização da carreira

Entre todos os elementos que evidenciam o tratamento insatisfatório que a educação vem recebendo em nosso país, a questão do salário dos professores talvez seja a mais simbólica, já que elucida muito bem o estado de desvalorização da carreira.

Enquanto, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) estabelece em seu artigo 67 que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” e que tal texto tenha incluído, por exemplo, “piso salarial profissional” e “condições adequadas de trabalho” como pré-requisitos para isto, o que temos visto, por outro lado, é o descumprimento da lei. Isso porque, além de condições de trabalho que vêm sendo constantemente apontadas como inadequadas (tanto por estudos e pesquisas como também por matérias jornalísticas, conforme apresentado no início deste texto), a categoria recebe um salário que vem sendo descrito como um dos principais indícios do desprestígio da profissão.

Estudos demonstram que o salário pago aos professores no Brasil é um dos piores da América Latina (ELACQUA *et al.*, 2018), sendo tam-

bém menor do comparativo com outros profissionais de nível superior (BRITTO; WALTENBERG, 2014; MACHADO; SCORZAFAVE, 2016). Desse modo, a profissão vai se tornando cada vez menos atrativa. Enquanto isso, países que construíram desempenho educacional notório como Coreia do Sul e Cingapura adotaram, como diferenciais, o pagamento de salários acima da média aos professores, sendo essa uma das medidas apontada como efetiva para promover o prestígio docente (ELACQUA *et al.*, 2018).

Em trabalho sobre a Educação no Brasil, Piletti (2004) mostrou que o salário dos professores começou a sofrer significativas quedas a partir dos anos 1980, fato que o estudo de Elacqua *et al.* (2018) confirmou. Além disso, demonstrou também que a depreciação sistemática nos salários dos professores se tornou realidade em toda a América Latina durante aquele período, lançando os professores em outro grupo social:

*O outro elemento que favoreceu essa situação [perda de prestígio da profissão e menor interesse de jovens mais talentosos em escolher a carreira] é a queda nas remunerações vivenciada pela docência desde o final dos anos 1970 e durante a década de 1980. Como consequência, o professor deixou de pertencer à classe média e passou a integrar os setores populares, com baixa capacidade econômica [...] A queda nas remunerações também foi decorrente, pelo menos em parte, da expansão da cobertura escolar. Devido ao crescente número de professores, a pressão que os salários dos docentes exerciam sobre o tesouro público se tornava cada vez maior, sobretudo em épocas de crises econômicas. (ELACQUA *et al.*, 2018, p. 53).*

Por fim, cabe destacar que, apesar da já citada LDB de 1996 ter estabelecido a necessidade de valorização dos professores e definir o “piso salarial profissional” como parte desse processo, só em 2008 ele foi oficialmente instituído. Ainda assim, há denúncias de que nem esse mínimo está sendo cumprido em algumas localidades. Além do mais, é fácil perceber que o valor desse piso continua sendo incompatível com a ideia de valorizar a profissão. Em 2018, por exemplo, ele era R\$ 2.455,00, equivalendo a 2,5 salários mínimos.

Representações enviesadas do trabalho docente

Além dos baixos salários e dos demais indícios da desvalorização da educação e dos professores no Brasil, outro elemento que ajuda a corroborar nossas observações é o modo como os professores vêm sendo representados – em termos públicos e oficiais – ao longo da nossa história. Referimo-nos aqui a imagens e representações da docência que foram e vêm sendo disseminadas de modo intencional e sistemático. O objetivo é associar os professores a determinados símbolos capazes de produzir reações típicas de ajustamento, tanto por parte da sociedade como dos próprios docentes.

Com relação a isso, o trabalho de Santos (2015) é particularmente interessante. Definindo a questão sob o título de “metáforas do trabalho docente”, o autor resgatou e discutiu três formas de representação social do trabalho docente que se tornaram profícuas em seus intentos: o sacerdócio, a maternagem e o operariado.

Em uma perspectiva notoriamente funcionalista, tanto a vinculação do trabalho docente ao sacerdócio, por um lado, como à maternagem, por outro, se utilizaram metaforicamente de tais representações como forma de naturalizar (isto é, de tratar como se fossem naturais ou inevitáveis) os baixos salários dos professores e as suas precárias condições de trabalho, uma vez que tanto o sacerdócio como a maternagem remetem a certas doses de sacrifício, doação, fatalismo e voluntarismo.

Assim, consagraram-se máximas perversas do tipo: “o professor não precisa ganhar muito (leia-se, não precisa ser bem remunerado) porque ele está exercendo uma vocação e, para isso, o melhor pagamento é o sentimento de missão cumprida”, ou ainda: “a docência é uma profissão feminina, pois a mulher nasceu para ser mãe, e como tal, é a que melhor acolherá os alunos, tratando-os como se fossem seus filhos”. Ou ainda: “ser mãe é próprio da biologia feminina, por isso, o maior pagamento é exercer essa função”. Não à toa, muitas professoras até hoje são chamadas de “tias”. A esse respeito, o trabalho de Louro (1997) é bastante significativo, já que descortina o modo como o discurso da maternagem foi oficialmente construído e disseminado.

Com relação à terceira metáfora, Santos (2015) explica que, paradoxalmente, ela teve origem no seio do movimento sindical. O objetivo era criar uma identificação entre tal movimento e os professores,

unificando as reivindicações. Para tanto, buscou-se retratar os docentes como parte do “operariado”. Assim, surgiram inicialmente descrições do professor como “especialista do ensino” e, posteriormente, como “trabalhador da educação”, um membro da classe trabalhadora, portanto. Para o autor, isso acabou produzindo efeito negativo, dando margem para que os órgãos de controle da vida funcional dos docentes passassem a tratá-los efetivamente como operários, isto é, de modo mais austero. Para ele, a natureza do trabalho docente é outra e, por isso, não pode ser comparada com o trabalho fabril.

Se a crítica estiver correta, fica notório que no cenário de desprestígio dos professores até as tentativas de defesa coletiva da categoria teriam servido para alimentar mais desprestígio. Retomamos então a pergunta: o professor brasileiro algum dia já teve de fato prestígio ou seria isso fruto de um saudosismo imaginativo?

Mitos e Certezas

Apresentados todos esses indícios, pode-se concluir, conforme já mencionado, que a educação no Brasil nunca foi tratada como elemento prioritário para o desenvolvimento do país, nem como instrumento principal de formação da população e de nossa nacionalidade. Como realidade desigual em que se constituiu, o país convive há muito com o dualismo que mantém ilhas de excelência em educação, por um lado, e oceanos de precariedade e exclusão, por outro. Como representantes diretos do processo educativo, já que são os responsáveis por conduzi-lo junto aos alunos, os professores estão evidentemente subordinados a essa lógica, sendo mais ou menos depositários de reconhecimento e de prestígio quanto mais se aproximam ou se distanciam dos referidos centros (ou posições) de excelência.

Ainda assim, não há como deixar de admitir que as cenas de desrespeito, violência e descaso que os professores brasileiros têm vivenciado não encontram correspondência em um passado no qual os professores eram, deveras, muito mais respeitados. Mas, cabe lembrar também que ao falarmos disso estamos falando de outros tempos, de outra escola e de outros professores.

Ao estudar memórias de professores de tempos passados, Guimarães (2004; 2006) reconheceu que no contexto dos anos 1950 houve,

de fato, uma “era de ouro da escola pública” no Brasil. Todavia, não se pode afirmar, segundo ela, que aquela escola e aqueles professores eram melhores do que os de hoje, eram apenas diferentes:

O aluno passa anos na escola e não sabe quem foi a mártir Joana d'Arc ou o ditador Solano López. “Escola boa era no meu tempo...” Frases como estas nos incomodam pois as pessoas parecem resistir à ideia de que a escola e os professores atuais não são melhores nem piores do que os antigos, apenas diferentes. (GUSMÃO, 2006, p. 80).

Para a autora em questão, os professores daquela época que eram geralmente dentistas, advogados etc., se esforçavam para manter a imagem de competência, organização e elegância (inclusive nos trajes), conferindo coesão ao grupo. Com relação à questão do prestígio, isso teria a ver muito mais com os valores do contexto social de então, bem como a origem social daqueles professores:

Na década de 1950 o professor – ao lado de juízes, gerentes e profissionais liberais bem-sucedidos – parecia partilhar da ideologia conservadora característica das classes médias altas e, em face de uma sociedade fechada e pouco marcada pelos ideais urbanos (ao menos no interior do estado), eram vistos como agentes da modernização. Portadores de símbolos do progresso como o domínio da cultura escrita, a assinatura de jornais e revistas, viagens, carros e hábitos mais refinados, afirmavam-se como modelos de subjetividade e de comportamento para os alunos e amigos [...]. Até os anos 60, quase sempre o professor era proveniente das camadas média e alta da sociedade, principalmente mulheres que não podiam atuar em áreas “masculinas”, fato que reforçava o sentimento de pertencimento a um grupo socialmente diferenciado. (GUSMÃO, 2006, p. 81).

Reconhecendo então que os professores brasileiros já gozaram de um prestígio que parece não existir mais, é preciso frisar que a resposta para a pergunta que propusemos anteriormente é afirmativa, mas apenas parcialmente. Ou seja, o professor brasileiro já teve prestígio, sim,

mas isso precisa ser relativizado. Primeiro porque o descaso histórico com a formação dos mestres e com a educação do povo (de modo geral) impõe ressalvas sobre qualquer pretensa sistematicidade ou generalidade desse prestígio, nos levando a outra pergunta e, ao mesmo tempo, ao segundo ponto de nossa relativização: qual era então o contexto desse prestígio?

Como vimos, ele passava por questões históricas de época e de classe, já que havia grande contingente de pobres e analfabetos no país e o acesso à instrução formal, especialmente de nível superior, era para poucos. Desse modo, quem podia estudar, sabia ler e tinha acesso a conhecimentos ditos cultos, tendia a ser admirado pela simples razão de que o acesso ao conhecimento era restrito e, como tal, símbolo de uma posição social elevada, e almejada (prestigiada, portanto).

Por outro lado, a sociedade de então possuía traços marcadamente autoritários, de modo que o “respeito” aos professores era muito mais fruto de imposição do que pura e simplesmente de admiração ou conquista. Na escola daquele tempo histórico, a “dissidência” era punida com a exclusão e, logo, o “prestígio” era mantido também à força, negando-se o acesso e a permanência a grupos que não partilhavam dos mesmos valores. A escola só ficava com os alunos que seguiam as regras do jogo, restando apenas um público seletivo que, por bem ou por mal, tinha que prestigiar e/ou simplesmente respeitar o professor.

A escola que “prestigiava” o professor, portanto, era uma escola excludente, já que deixava de fora tanto quem não tinha condições econômicas de se manter como quem não se ajustava a ela. Logo, aquele cenário educacional que garantia prestígio aos docentes apresentava resultados, digamos enviesados, já que a escola de então só trabalhava com um tipo específico de alunos, algo inconcebível para os dias de hoje.

Causas do desprestígio e perspectivas de enfrentamento

Nas últimas décadas, vimos o prestígio dos professores se esfacelar bem diante dos nossos olhos. Fruto de políticas públicas educacionais malsucedidas, por um lado, e de mudanças socioculturais profundas, por outro, parece que a saída para o problema reside justamente no reconhecimento e análise dessas duas dimensões do problema, pois são elas que demandam as medidas de intervenção mais urgentes.

Do ponto de vista das políticas públicas, embora as tentativas de universalização do ensino e de correção de fluxo tenham sido positivamente tomadas em prol de uma causa legítima, os meios utilizados para isso infelizmente trouxeram mais problemas. Isso porque promoveram a massificação do ensino sem que as escolas, os professores e os próprios sistemas de ensino estivessem preparados para lidar com o fato. Cabe destacar que essas políticas não ensejaram apenas o ingresso abrupto de um grande contingente de crianças que, antes, estavam fora da escola. Mais do que isso, inseriu fortuita e massivamente um novo tipo de aluno na escola (SILVA, 1993), conforme citado.

Para atender essa massa de novos alunos sem comprometer a política de correção de fluxo, recorreu-se principalmente à “progressão continuada”, mas, na prática, ela acabou se transformando em aprovação automática, gerando resultados desastrosos. Ao tirar do professor seu “poder” de reprovação e não colocar nada no lugar, essa medida minou a autoridade do professor (PAPARELLI, 2009). Já exposto a condições de trabalho precárias e recebendo baixos salários, a subtração do único elemento de autoridade que lhe restava terminou de lançar o professor no abismo de uma profissão sem brilho.

Somadas a isso, as mudanças socioculturais impulsionadas pela revolução tecnológica e pela perspectiva/influência do mercado (cuja pregação é o consumo) criaram outro tipo de sociedade e, conseqüentemente, de pessoas, membros dessa sociedade (BAUMAN, 2001; 2008). Nela, o acesso ao conhecimento se tornou expressivamente dinâmico e o apelo ao consumo passou a pautar o padrão de comportamento. Isso trouxe uma nova lógica inclusive para dentro das salas de aula (SILVA, 2018), que é a perspectiva da customização (personalização) ofertada ao consumidor e extrapolada para outros contextos (como o das relações escolares).

Cada vez menos então, se fala em cidadão ou em cidadania, mas cada vez mais em consumo e consumidores. Da mesma forma como o consumidor pode escolher o produto de acordo com o tamanho, modelo e formato que preferir, parece que as relações na sala de aula estão sendo submetidas ao mesmo padrão de tratamento, haja vista que se a aula, a escola e o professor não forem exatamente como os alunos (e até suas famílias) desejam – customizados –, surgem logo protestos e palavras de ordem que, calcadas na lógica do consumidor como parecem

estar, só faltam dizer: “Não foi esse professor – produto – que eu encomendei! Eu tenho direito de reclamar e trocar”.

Nesse bojo, o amplo acesso ao conhecimento digital que qualquer smartphone conectado à internet pode oferecer parece estar induzindo muitos jovens e adolescentes a uma ilusão: a de que não precisam mais de professores, já que possuem os seus aparelhos tecnológicos. Nestes termos, o desprestígio poderia significar o desprezo por uma figura que corre o risco de estar sendo considerada desnecessária, quando não um estorvo, por mais ilusório e arriscado que isso seja.

No entanto, estariam certos os jovens de estar tentados a considerar desnecessária a figura do professor, por estarmos em plena era tecnológica e digital? Não só o alarmante quadro de analfabetismo funcional que há em nosso país, como também as ondas/efeitos de “fake news”, além dos diversos crimes praticados nos domínios tecnológicos mostram que a resposta é não! Assim, o desprezo pelo saber dito analógico ainda que em tempos digitais é mera ilusão. Um “encanto de sereia”, talvez.

Tanto quanto as gerações mais jovens precisam das gerações pregressas e vice-versa, nós precisamos, enquanto sociedade, de todo o saber que possa ser colocado à nossa disposição. Entender isso é aprender o que é viver em sociedade, tarefa que sempre demandará a figura de alguém para ensinar, realçando a importância do professor. Mais do que ensinar conteúdos disciplinares e/ou formar para o trabalho, como prefere o pensamento tecnicista, educar para a cidadania e para a vida em sociedade é o papel central da escola. Quanto mais digitais as relações ficam, mais esse papel ganha sentido.

A construção de uma realidade social que prestigie o professor deve passar, portanto, pela efetiva valorização dos docentes. Para tanto, há que se estabelecer políticas que garantam condições de trabalho dignas, salários atrativos e o devido respaldo à autoridade desses profissionais. Feita assim a demonstração pública de valorização dos professores, poder-se-á então partir para o plano sociocultural, implementando medidas que promovam uma cultura de respeito e valorização não só do professor, mas do outro, já que esse elemento de civilidade tão fundamental à vida em sociedade parece estar se afrouxando.

Nestes termos, a falta de respeito para com o professor seria apenas um indício (e dos mais alarmantes, se não o maior) de que podemos estar perdendo coesão social. Precisamos então de uma virada educacional, tal como vivenciaram, por exemplo, a Coreia do Sul e Cingapura. Mais do que isso, precisamos também de uma virada cultural, pois um povo que desprestigia seus mestres desrespeita a si mesmo. Se entendermos isso, talvez até possamos sonhar em algum dia termos um sistema educacional ao menos inspirado no entusiasmante modelo da Finlândia, no qual o professor é um dos profissionais mais prestigiados e, não à toa, onde o Índice de Desenvolvimento Humano é um dos melhores do mundo.

Considerando a característica predominante de reflexão histórica deste texto, nada melhor do que finalizá-lo com um relato de alguém que viveu a educação brasileira nas duas épocas citadas (a dita “era de ouro” e a atual), tendo visto a questão também pelas duas perspectivas: a de aluna e a de professora. Portanto, se começamos nosso texto com um relato, em primeira pessoa, do primeiro autor, o finalizamos oportunamente com um relato da segunda autora, que, a seguir, nos traz memórias e reflexões sobre o passado e o presente da educação e da docência. Com ela, a palavra:

Considerações finais

Por Frida Marina Fischer:

Eu sou uma daquelas professoras que iniciou sua carreira como docente do ensino fundamental (quinta a oitava série) e médio, no início da década de 1970. Tive, sim, numerosos momentos de satisfação, ao ver vários de meus alunos sendo aprovados no vestibular da Fuvest, ou apresentando experiências interessantes nas muitas feiras de Ciências, ou ainda sendo curiosos e trazendo para a sala de aula perguntas acerca de variados assuntos sobre biologia e ciências. Posso dizer que a imensa maioria dos meus alunos gostava das minhas aulas de Ciências, já voltadas para o método ativo de aprendizagem e pouco para a tradicional memorização de conteúdos.

No entanto, assim como vários de meus colegas, também presenciei o vandalismo e o desrespeito de alunos, que naquela época já se faziam

sentir, embora com menor frequência e gravidade (se comparados com o que ocorre hoje), contra os professores e funcionários das escolas. Havia uma política de exclusão entre os “insubordinados”, e a maioria se conformava com as regras ou então saía da escola.

Infelizmente, àquela época, já havia uma imensa desistência de alunos que cursavam o período noturno de aulas – cujo fenômeno foi avaliado por nós e outros pesquisadores, ao mostrar o quão árduo significa para o aluno trabalhar e estudar. Creio que o problema se mantém, e parte do atraso escolar certamente é devido ao fato de muitos alunos terem simultaneamente as obrigações de serem estudantes e jovens trabalhadores. Somando-se ao crônico débito de sono e à fadiga associada ao trabalho, os alunos dos períodos (principalmente) noturnos não encontram disposição para se manter nos estudos formais ministrados na escola. Igualmente, em função dos baixos salários, os professores mantêm elevadas cargas de trabalho e então acabam cansados ao longo de sua ministração de aulas devido a essa alta carga. Creio que também aí poder-se-ia encontrar a razão de parte do “desinteresse” do professor, que não consegue, por cansaço físico e mental, manter o interesse dos alunos em suas aulas.

Entendo ser difícil aos professores manterem aulas dinâmicas em classes numerosas e após muitas horas de trabalho. A deterioração das condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida, provavelmente são concausas que se poderiam associar ao árduo trabalho dos professores e à qualidade de suas aulas. Daí, para o desprestígio e falta de respeito aos professores, é apenas um passo, se somadas outras medidas que comumente são comentadas pelos professores, como a aprovação automática dos alunos. Com frequência percebia em mim e nos colegas ao ministrar aulas muito cedo de manhã ou tarde da noite, quando quase todos os alunos apoiavam as cabeças nas carteiras ou caíam no sono nas últimas aulas.

Ao retornar à escola com a Amanda Silva-Macaia (ex-orientanda e, agora, companheira de pesquisa) há dois anos durante a coleta de dados do estudo de doutorado de uma aluna (Ella Avellar), aplicando o método “laboratório de mudança” com os professores, em escola da periferia de Osasco, notei que há uma intensa sobrecarga de atividades administrativas que cabe aos professores – com relatórios praticamente semanais a realizar a avaliação dos alunos. Cabe aos professores tomar conta de alunos de inclusão, de classes numerosas, seguir padrões de

qualidade exigidos pelo gestor público! O professor perdeu sua autonomia, e isto creio ser também motivo de desprestígio da profissão!

Eu, Frida, aluna de escola pública na década de 1950 e 1960: lembranças de um tempo que passou, que havia, sim, um grande respeito aos professores – todos nos levantávamos quando o professor entrava na sala de aula e quando ela terminava. A bagunça na sala existia, mas era algo quase ingênuo, se comparado com o que há nos relatos dos professores de hoje. Talvez tivéssemos um comportamento em que os jovens se espelhavam nos mestres, naqueles que eram modelos de comportamento para a época. Mas também presenciei atos de autoritarismo de professores contra alunos, como a reprovação por “alguns décimos”, obrigando-os a repetir toda uma série escolar, e o seu modo truculento de tratar os alunos.

Eu acho que, ao dizer “naqueles bons tempos, a escola era assim ou assado...”, na verdade nos remetemos a uma juventude que se foi – misturam-se os fatos com os sonhos de juventude. Os professores de fato tinham maior prestígio, e os alunos que conseguiam estar na escola pública, a melhor da cidade, eram geralmente estudiosos, mas também eram aqueles que se conformavam com o formato da escola.

Lembro-me de uma aluna que no último ano (8ª série) ficou grávida, e por este motivo deixou de frequentar a escola, pois não podia suportar a vergonha dos colegas... Bons tempos? Nem tanto...

Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/Setec, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2009.
- BRITTO, A. M.; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44. n. 1, p. 5-44, 2014.
- CASSETARI, N. *et al.* Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas. 2014; v. 35, n. 128, p. 909-927.
- ELACQUA, G. *et al.* **Profissão: professor na América Latina**: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Nova York: Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), 2018.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Casas de Bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século XVI. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 1, 78 p. 7-10, 2007.

GONÇALVES, N. G. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2011.

GUSMÃO, E.M. **Memórias de quem ensina história**: cultura e identidade docente. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

GUSMÃO, E. M. O professor não é mais aquele... **Revista Nossa História**. Rio de Janeiro: Editora Vera Cruz. Ano 3, n. 28, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 5 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Série: SEE17 – **Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino**. [2001]. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17&sv=&t=taxa-liquida-de-escolarizacao-por-niveis-de-ensino>. Acesso em: 5 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 1980/2000**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar/>. Acesso em: 5 out. 2018.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: Vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, MD, organizadora. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto/Unesp, 1997.

MACHADO, L. M.; SCORZAFAVE, L. G. D. S. Distribuição de Salários de Professores e Outras Ocupações: uma análise para graduados em carreiras tipicamente ligadas à docência. **Revista Brasileira de Economia**, v. 70, n. 2, p. 203-220, 2016.

MENESES, J. G. C. (coord.). **Educação Básica**: Políticas, legislação e gestão – leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NASCIMENTO, M. I. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional. HISTEDBR. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2018.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2016.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2004.

SANTOS, G. B. Trabalho docente: a cristalização de uma metáfora. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 565-580, 2015.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, Oct. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 ago. 2018.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8. ed. Campinas, Autores Associados, 1996.

SILVA, J. M. Trabalho docente no ensino básico: Novas demandas, novas competências. **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**, 1993.

SILVA, J. P. **Quando o trabalho invade a vida**: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino

regular e integral de São Paulo. 2018. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2018.

SILVA-MACAIA, A. A.; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde Soc**, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015.

SINISCALCO, M. T. **A statistical profile of the teaching profession**. Paris: UNESCO/OIT, 2002.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

Considerações finais

Organizadores

Este livro traçou uma caminhada pelas três edições do Seminário Trabalho e Saúde dos Professores, recuperando as discussões realizadas e possibilitando a materialização das ideias discutidas por meio de artigos, escritos pelos palestrantes e parceiros de pesquisas. Para traçar essa trajetória, foram reunidos olhares de profissionais com diferentes formações – administração, biologia, engenharia, fonoaudiologia, geografia, história, jornalismo, letras, medicina, odontologia, pedagogia, psicologia e terapia ocupacional – em um esforço coletivo para olhar para a saúde e o trabalho dos docentes da forma mais completa possível.

O trabalho dos professores é marcado pela ambiguidade: sofrimento e prazer estão presentes, como nos ensina a psicodinâmica do trabalho, mas nem sempre há possibilidade de transformar esse sofrimento em prazer, pois além da precariedade e falta de autonomia, muitas vezes, o professor é ferido na sua existência ao se ver impedido de exercer o papel de educador que deveria ter.

O sofrimento patogênico é a porta de entrada para o adoecimento. Os autores se debruçaram sobre os três grandes problemas que afetam a saúde do professor na atualidade: a violência, os transtornos mentais e os distúrbios da fala e da voz. Todos estão centrados na questão da organização do trabalho, marcada por salas superlotadas, metas, cobranças, trabalhos burocráticos, falta de condições para dar aulas. Há casos em que os professores precisam ser afastados do trabalho, e o retorno é marcado pela exclusão e pelo preconceito. Aspecto esse retratado nos capítulos do livro.

Esta obra também buscou mostrar experiências de intervenção, que pudessem ajudar a mudar este cenário adoecedor a que o professor está submetido. São experiências pontuais, mas que podem apontar novos caminhos. Não tem sido fácil, mas acreditamos que essas reflexões descritas podem servir de subsídios para a mudança.

Não há dúvidas de que a educação de um povo é fundamental para o sucesso de um país e que sem os professores não é possível

avançar. A Constituição de 1988 traz os pilares da gratuidade e qualidade da educação no Capítulo III. A Carta Magna, em seu artigo 206, deixa clara a importância destes profissionais quando, por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, inclui a redação: “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”.

O Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) prevê na sua meta 17: “Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014)”.

Não se trata de um pequeno universo a ser observado. Segundo matéria da Agência Brasil, em 2017, o número de professores no país passou de 2,5 milhões, dos quais mais de 2 milhões atuavam na educação básica. Docentes esses que têm ampla responsabilidade na qualidade da educação e exercem sua profissão nas mais diversas condições de trabalho, muitas vezes inadequadas e nocivas à sua saúde.

A população de professores no Brasil é heterogênea em relação à sua demografia mais geral – distribuição por idade, por sexo ou por unidade da Federação – e também quanto a atuação profissional, nível de instrução, modalidade de vínculo empregatício no mercado de trabalho, atividade ocupacional exercida neste(s) vínculo(s), local de trabalho segundo variável geográfica, tempo de atividade profissional, dentre outros aspectos. A heterogeneidade, que marca as condições de vida e de trabalho, também se reflete em atributos ligados à qualidade de saúde.

Como mostra a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada no Brasil em 2018, 71% dos respondentes eram do sexo feminino e 29% do masculino. A média etária foi de 39,15 anos e a mediana de 38 anos. Indagados sobre a forma de contratação atual como professor, 40,3% dos inquiridos declararam exercer atividade em tempo integral (ponto de corte: mais que 90% das horas de tempo integral); 15,9% declararam exercer atividade em tempo parcial na proporção de 71-90% das horas de tempo integral; 30,5% declararam tempo parcial na proporção de 50-70% das horas de tempo integral; e 13,3% declararam exercer atividade em tem-

po parcial na proporção de menos de 50% das horas de tempo integral. Aos professores que exerciam a profissão em tempo parcial foi perguntado qual a razão desse fato. Dos respondentes, 50,9% declararam ter optado por trabalhar em tempo parcial e 49,1% declararam não ter havido possibilidade de trabalhar em tempo integral (BRASIL, INEP, 2018).

Se reconhecermos a importância deste trabalhador, os desafios de sua profissão e buscarmos oferecer melhores condições de trabalho aos professores, certamente a educação como um todo vai melhorar. Por isso, saúde e trabalho foram objeto de preocupação dos autores presentes neste livro. São esferas que não se separam. Quando as condições de trabalho são adequadas, as chances de o profissional adoecer são menores, ao mesmo tempo, a qualidade da atividade realizada tende a crescer. Logo, a discussão sobre saúde do professor é fundamental para o alcance de melhora da educação, seja ela pública ou privada, e deve ultrapassar os muros das universidades, instituições de pesquisa e similares, chegando até as escolas e até o professor.

Um dos maiores desafios do projeto que resultou nesta obra é o de, além de discutir as questões que envolvem o trabalho docente com acadêmicos e especialistas, mobilizar a classe docente, e porque não os demais profissionais da educação, para refletir sobre as condições de trabalho às quais estão submetidos. A realização dos seminários e suas palestras foram e são fundamentais para abrir espaço e diálogo para os professores tomarem esta discussão para si.

Os problemas enfrentados pelos professores dentro e fora da sala de aula são os mais diversos possíveis e de complexidades variadas, como pudemos ver ao longo dos capítulos que se complementam. A cada ponto de vista relatado por cada autor ou grupo de autores, saberes vão se somando, página por página, para agregar mais riqueza e informação à reflexão do leitor. A mudança da realidade da educação passa por uma melhor atenção das autoridades públicas e da sociedade sobre os problemas relatados pelos estudos, pesquisas e experiências registradas nesta obra e, urgentemente, de ações para melhorar a educação brasileira.

Quem que está lendo este livro que não tem na memória um professor que fez a diferença em sua vida? São marcas deixadas em forma de palavras, conselhos, incentivos, apoio, reflexão, ensinamentos. Eles nos ajudaram a ler o mundo e é chegada a hora de retribuirmos toda

a preocupação que tiveram conosco, preocupando-nos agora com sua saúde e seu bem-estar. Os docentes precisam e merecem um ambiente de trabalho muito mais digno do que nosso país tem lhes oferecido. Que seja então decente o tratamento dado a nossos docentes.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 3 jan. 2018.

GONÇALVES, Carolina. **Brasil tem mais de 2,5 milhões de professores**. Agência Brasil, Empresa Brasileira de Comunicação. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/brasil-tem-mais-de-25-milhoes-de-professores>. Acesso em: 4 jan. 2019.

Sobre os autores

Amanda Aparecida Silva Macaia: terapeuta ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos; mestra em Saúde pública e doutora em Ciências pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP). Realizou pós-doutorado nesta mesma universidade. Atuou como docente na Universidade Ibirapuera, como tutora e orientadora de aprendizagem em cursos de especialização pela ENSP/Fiocruz e como terapeuta ocupacional na Atenção Primária à Saúde (Núcleo de Apoio à Saúde da Família) e em hospital de oncopediatria. Realizou consultorias na área da Saúde do trabalhador e mediações de oficinas na área de Educação popular em saúde e Saúde do trabalhador. Foi bolsista das agências CNPq e Fapesp e atualmente é pesquisadora no campo da saúde do trabalhador e de saúde pública, e diretora presidente na Associação Saúde Ambiental e Sustentabilidade. Contato: as.amanda@gmail.com

Cleiton Faria Lima: formou-se em magistério, é bacharel em Administração, especialista em Neurociência aplicada à educação e especialista em Saúde pública pela Faculdade de Saúde Pública da USP. Participou de cursos de aperfeiçoamento ou extensão pela USP, UFABC, Unicamp, Fundação Carlos Chagas, FGV, Enap, CCOHS, entre outras instituições. Desde 2012, é servidor técnico da carreira de Ciência & Tecnologia da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro). É autor e coautor de materiais educativos nas áreas de educação em segurança e saúde no trabalho e educação, segurança e saúde em transportes terrestres pela Fundacentro. Coordenou projetos de pesquisa nas áreas de educação; neurociências, educação e trabalho; segurança e saúde em transportes terrestres; educação continuada; entre outros. É um dos criadores do aplicativo SST Fácil da Fundacentro e um dos autores de temas/conteúdos do aplicativo. Foi parecerista da Comissão de Editoração e Publicação da Fundacentro de maio de 2014 a junho de 2020 e da Comissão de Audiovisual de maio de 2017 a junho de 2020 da mesma fundação. Ocupou cargos de chefe de Ações Educativas e coordenador substituto da Coordenação de Educação da Fundacentro. Foi membro titular no Grupo de Trabalho Setorial do Transporte Rodoviário de Cargas GT-TRC da Comissão Tripartite de Segurança e Saúde no Trabalho CTSST de fevereiro de 2014 a abril de 2019. Contato: cleiton.lima@fundacentro.gov.br

Cristiane Oliveira Reimberg: jornalista; especialista em Jornalismo Social; mestra e doutora em Ciências da Comunicação pela USP. Desde 2012, é analista em Ciência e Tecnologia da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), atuando na área de comunicação. Trabalhou para as revistas *Proteção*, *Proteção SP*, *Emergência*, *ABHO* (Associação Brasileira de Higienistas Ocupacionais) e para os jornais *JSST* e *Primeiro Passo*; na comunicação da Pastoral da Criança; e em projetos de comunicação popular. É autora dos livros *Uma história sem heróis: Registros da luta por saúde e segurança dos trabalhadores* e *Fundacentro: meio século de Segurança e Saúde no Trabalho*. Contato: cristiane.reimberg@fundacentro.gov.br

Danielle Teixeira Gimenes: psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É mestranda em Psicologia social e do trabalho pelo Instituto de Psicologia da USP e coordenadora do Núcleo de Estudos e Trabalhos Terapêuticos. Atua como psicóloga clínica e foi estagiária da Clínica do Trabalho, acompanhando grupo de educadores junto à Clínica-Escola Ana Maria Poppovic, vinculada ao curso de Psicologia da PUC-SP. Contato: danielle.gimenes@gmail.com

Edil Ferreira da Silva: psicólogo pela Universidade Federal da Paraíba; mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba; doutor em Ciências da Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. É docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde (PPGPS/UEPB), docente do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS/UEPB) e professor associado do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba. Integrante do Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho - GPST/CNPq e do Grupo de Trabalho “Modo de Vida e Trabalho” da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp). Contato: edilsilva@uol.com.br

Edith Seligmann Silva: médica; doutora em Medicina Preventiva e especialista em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Professora aposentada da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) e da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV/Eaesp). Foi também professora da PUC-SP e da Universidade Federal do Pará (UFPA). Desenvolveu projetos de pesquisa em Organização de Serviços de Saúde Mental e na temática Saúde Mental Relacionada ao Trabalho, com apoio do CNPq. Atuou na Secretaria Estadual de Saúde do Estado de São Paulo (SSESP)

em planejamento e implantação de Serviços comunitários de Saúde Mental. É autora de diversos artigos, livros e textos de referência em Saúde do Trabalhador, com ênfase em Saúde Mental Relacionada ao Trabalho. Atualmente coordena o curso de Saúde Mental Relacionada ao Trabalho e o Grupo de Trabalho Saúde Mental, Direitos Humanos e Trabalho (GTSMDHT), do Instituto Sedes Sapientiae. Contato: edisel@uol.com.br

Eduardo Donizeti Giroto: graduado em geografia, é mestre e doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Foi professor de ensino fundamental II e médio da Prefeitura Municipal de São Paulo, Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul e professor do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no *campus* de Francisco Beltrão, atuando como líder do Grupo de Pesquisa de Ensino de Geografia (GPEG) da mesma universidade, coordenador geral do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (Nufope) e Grupo Pibid de Geografia da Unioeste, Francisco Beltrão. É professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, na área de Estágio Supervisionado e Ensino de Geografia. Coordena o Laboratório de Ensino e Material Didático (Lemadi), no qual desenvolve pesquisas articulando política educacional, ciências de dados e cartografia. É coordenador do projeto Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo. Contato: egiroto@usp.br

Ella Triumpho Avellar: médica especialista em Medicina preventiva e social; mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista (Unesp); doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou como consultora para a Coordenação da Área Técnica de Saúde do Trabalhador (Cosat) do Ministério da Saúde e para a Organização Pan-americana de Saúde (Opas). Possui experiência progressiva e atual em instituições públicas e privadas em áreas relacionadas à Saúde Ocupacional, Medicina do Trabalho e Administração em Saúde. Contato: ellatriumpho@hotmail.com

Frida Marina Fischer: graduada em Ciências Biológicas; mestra e doutora em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da USP; pós-doutora pelo Institute of Occupational Health (Dortmund, Alemanha, 1984); especialista em Ergonomia pelo Instituto de Psicologia da USP. Professora titular da Universidade de São Paulo desde agosto de 1998. Faz parte do Conselho Científico da Associação Brasileira de

Ergonomia; é associada à Associação Nacional de Medicina do Trabalho. De 2010 a abril de 2018, foi presidente da Working Time Society e *chair* do Subcomitê da ICOH Shiftwork and Working Time. Foi eleita membra do *Board* da International Commission on Occupational Health em abril de 2018 por um período de três anos, e reeleita até 2024. É editora associada da *Revista de Saúde Pública* desde 2005; atuou como editora associada da *Revista Brasileira de Epidemiologia* e como coeditora científica da *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho* (juntamente com a prof.^a Elizabeth Dias). É membra do corpo editorial do *Journal of Occupational Health Psychology* e contributing editor da *American Journal Industrial Medicine*. É também parecerista ad hoc de agências de fomento nacionais (CNPq, Capes, Fapesp, entre outras) e de vários periódicos nacionais e internacionais. Atua principalmente na área de saúde do trabalhador com ênfase nos seguintes temas: ergonomia; organização do trabalho em turnos e noturno, envelhecimento funcional precoce, retorno ao trabalho após afastamento por doenças mentais e musculoesqueléticas, fatores psicossociais do trabalho. Em 2012 recebeu o título de “Fellow” da International Ergonomics Association. Bolsista de Produtividade do CNPq, 1A. Contato: fischer.frida@gmail.com

Hélder Pordeus Muniz: psicólogo pela Universidade Federal da Paraíba; mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; pós-doutorado em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador Grupo de Pesquisas Gestão, Trabalho e Atividade - Gesta/CNPq e coordenou o Grupo de Trabalho “Modo de Vida e Trabalho” da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp). É professor titular na graduação e pós-graduação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Contato: heldermuniz@uol.com.br

Jefferson Peixoto da Silva: graduado em História; pedagogo; mestre em Educação; doutor em Ciências pela Faculdade de Saúde Pública da USP. Foi professor de educação básica em escolas públicas e privadas de São Paulo, diretor de escola em Itanhaém-SP e professor do curso de Pedagogia da Unip. É tecnologista da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro). Chefiou o Serviço de Ações Educativas da instituição entre o fim de 2014 e o início de 2017. Entre 2014 e 2018 representou a ins-

tituição no Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (FNAP). É cocriador e conteudista do aplicativo de ensino em SST da Fundacentro, o “SST Fácil”. Participou do Programa Nacional de Educação em Segurança do Trabalhador (Proeduc) e atualmente participa de projetos e atividades voltados à Segurança e Saúde do Trabalhador, com ênfase em Trabalho e Saúde dos Professores e Educação e SST. Contato: jefferson.silva@fundacentro.gov.br

Júlio Gomes Almeida: graduado em Letras e em Pedagogia; mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Foi Diretor de Escola na rede pública municipal de São Paulo, supervisor (aposentado) na Prefeitura do Município de São Paulo, professor (aposentado) do Programa de Mestrado em Educação e do Programa de Formação em Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo, foi também membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2006 a 2010) e conselheiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Escolar, Avaliação Educacional, Cultura Escolar. Contato: gomes_almeida@uol.com.br

Jussara Brito: engenheira; mestra em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz; pós-doutora em Ergologia pela Université d’Aix-Marseille. Integrante do Comitê Editorial da revista eletrônica *Laboreal*, já tendo participado também do GT “Modos de Vida e Trabalho” da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Psicologia, do GT Saúde do Trabalhador da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e do Comitê Técnico Gênero e Trabalho da International Ergonomics Association. Pesquisadora titular, criou o Grupo de Pesquisa e Intervenção em Atividade de Trabalho, Saúde e Relações de Gênero (Pistas), vinculado ao Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh). Foi pesquisadora do CNPq e docente do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública (ENSP/Fiocruz). Contato: jussara@ensp.fiocruz.br

Leda Leal Ferreira: graduada em medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP); especialista em Ergonomia pelo Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam)

de Paris, França; especialista em Medicina, Higiene e Segurança Profissionais pela Université Paris V; doutora em Ergonomia pela Université Paris XIII (Paris-Nord). Foi pesquisadora da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro) de 1980 até sua aposentadoria, em 2012. Desde 1985 chefiou o Serviço de Ergonomia da instituição e desenvolveu o método de Análise Coletiva do Trabalho (ACT). É autora de vários livros e artigos, prestou assessoria ao Ministério Público e tem colaborado com várias instituições ministrando aulas, palestras e cursos de ergonomia em eventos organizados por sindicatos de trabalhadores, universidades e empresas. Contato: ledalefe@gmail.com

Léslie Piccolotto Ferreira: fonoaudióloga; mestra em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Unifesp-EPM. Foi presidente do Conselho Regional de Fonoaudiologia (1989-1992) e da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (2002-2003), e vice-presidente da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (2017-2019). É professora titular do Departamento de Teorias e Métodos em Fonoaudiologia e da Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; editora executiva da *Revista Distúrbios da Comunicação* e Coordenadora do Curso de Fonoaudiologia e do Laboratório de Voz (LaborVox) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Participou da elaboração do Protocolo Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho (DVRT), do Ministério da Saúde. Contato: leslieferreira@gmail.com

Maria Martha Gibellini: psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi estagiária da Clínica do Trabalho, acompanhando grupo de educadores junto à Clínica-Escola Ana Maria Poppovic, vinculada ao Curso de Psicologia da PUC-SP. É membra do Núcleo de Ações e Saúde do Trabalhador (Nast). Contato: mmgibellini@gmail.com

Marina Dal Maso Coelho: psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi estagiária da Clínica do Trabalho, acompanhando grupo de educadores junto à Clínica-Escola Ana Maria Poppovic, vinculada ao Curso de Psicologia da PUC-SP. Realizou curso de aperfeiçoamento em Saúde Mental Relacionada ao Trabalho do Instituto Sedes Sapientiae. Concluiu o curso de especialização em Saúde e Trabalho do HCFMUSP. É integrante do Núcleo de Ações em Saúde do Trabalhador (Nast). Contato: marinacoelho92@gmail.com

Maristela Botelho França: graduada em Letras; mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com a Universidade de Aix-en Provence, França. Pós-doutora em Psicologia do Trabalho no Conservatório Nacional de Artes e Ofícios de Paris. É professora titular em Linguística Aplicada do Departamento de Processos Técnico-Documentais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e pesquisadora colaboradora da Associação de Pós-Graduação em Linguística (Anpoll), participando do GT Linguagem, Enunciação e Trabalho e da Associação de Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp) no GT “Modos de vida e de trabalho”. Contato: mbfranca@hotmail.com

Mary Yale Neves: psicóloga; mestra em Políticas Sociais pela Universidade Federal da Paraíba, doutora em Ciências da Saúde (Saúde Mental e Organização do Trabalho) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); pós-doutora em Psicologia do Trabalho na Universidade do Porto (UP) e em Saúde Coletiva na Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP/Fiocruz. Foi coordenadora do Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho - GPST/CNPq e do Grupo de Pesquisa Modos de Gestão da Vida e do Trabalho/CNPq, além de integrar o Grupo de Pesquisas Gestão, Trabalho e Atividade - Gesta/CNPq e coordenado o Grupo de Trabalho “Modo de Vida e Trabalho” da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp). É professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato: myale@uol.com.br

Milton Athayde: graduado em Psicologia, mestre em Educação de Adultos pela Universidade Federal da Paraíba, doutor em Engenharia de Produção/Gerência da Produção/Ergonomia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós-doutor em Psicologia do Trabalho pela Universidade do Porto e em Ergologia pela Université d’Aix-Marseille. É membro do Comitê Científico Internacional da revista bilingue *Laboral* (Universidade do Porto). Coordenou o Grupo de Trabalho “Modo de Vida e Trabalho” da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), o Grupo Atividade/CNPq e o Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho - GPST/CNPq. Participa do Programa Prociência da Uerj/Faperj e é pesquisador do CNPq. É professor titular no Instituto de Psicologia da Uerj. Contato: athayde.milton@gmail.com

Pablo Rodrigo Rocha Ferraz: fonoaudiólogo; mestre em Saúde Materno-Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); doutor em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); pós-doutorando em Comunicação Humana e Saúde pela PUC-SP. Perito em Voz, Fala e Linguagem pela Academia Brasileira de Fonoaudiologia Forense (Acadefor) e Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ); especialista em Voz pelo Centro de Estudos da Voz (CEV/SP) e Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa); especialista em Motricidade Oral em Oncologia pelo Centro de Tratamento e Pesquisa Hospital do Câncer AC Camargo e em Motricidade Orofacial pelo CFFa; especialista em Gerontologia pelo Instituto de Ensino Superior do Maranhão (Iesma); aperfeiçoamento em disfagia neurogênica pela Santa Casa de São Paulo; pós-graduado em Perícia Criminal e Ciências Forenses pelo Instituto de Pós-graduação e Graduação (Ipog). Fonoaudiólogo da Secretaria de Estado da Saúde do Estado do Maranhão; Militar/Fonoaudiólogo da Força Aérea Brasileira. Responsável pelo Serviço de Diagnóstico por Imagem em Deglutição do Hospital Centro Médico Maranhense e do Hospital Guarás. Contato: pablorry@uol.com.br

Renata Paparelli: psicóloga; psicoterapeuta; especialista em Saúde do Trabalhador pelo Cerest/SP; mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP; doutora em Psicologia Social e do Trabalho pelo IP-USP. Pesquisadora do campo da Saúde Mental relacionada ao Trabalho. Docente e supervisora de estágios em Saúde do Trabalhador no curso de Psicologia da PUC-SP; perita judicial do TRT – 2ª região; coordenadora e supervisora do serviço de clínica psicológica Clínica do Trabalho, realizada junto à Clínica-Escola Ana Maria Poppovic, vinculada ao Curso de Psicologia da PUC-SP. **É membra** do Núcleo de Ações e Saúde do Trabalhador (Nast) e do, Núcleo de Trabalho e Ação Social (Nutas), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP. Contato: rpaparel@uol.com.br

Ricardo Luiz Lorenzi: Cirurgião-dentista sanitarista epidemiologista, especialista em Saúde Pública pelo Centro Universitário São Camilo, mestre e doutor em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da USP. Como sanitarista, com foco em Saúde do Trabalhador, atuou na Vigilância em Saúde do Trabalhador (Visat/Covisa) do município de São Paulo (2004-2012) e no Cerest estadual de SP (2008-2012). É tecnologista da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro) desde 2012. Nessa instituição,

foi docente do programa de Pós-Graduação em Trabalho, Saúde e Ambiente – Mestrado Acadêmico, entre 2013 e 2015. Foi revisor / parecerista do periódico *Ciência & Saúde Coletiva* (2009-2012) e da *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional* (RBSO; atual). É editor associado desta revista desde 2014. É filiado à Associação Brasileira de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (Abrastt) e à Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco). Integrante do Serviço de Epidemiologia e Estatística da Fundacentro entre 2013 e 2019, atualmente exerce suas atividades junto à equipe técnica da Fundacentro, em Santa Catarina. Contato: ricardo.lorenzi@fundacentro.gov.br

Rodolfo Andrade de Gouveia Vilela: engenheiro; especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela FAAP-SP; especialista em Ergonomia pela Unimep (convênio com a UFMG); mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas; doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas; pós-doutor pela Helsinki University, Center for Research on Activity Development and Learning (CRADLE), *title of Pós Doctoral Stage: Formative intervention to analyse and prevention work accident*. Foi coordenador do Cerest Piracicaba por 7 anos. É professor sênior do Departamento de Saúde Ambiental da Faculdade de Saúde Pública/USP; orientador de pós-graduação e supervisor de pós-doutorado junto à mesma faculdade/departamento. Desenvolve pesquisa com a metodologia do Laboratório de Mudanças apoiado em abordagem da teoria da atividade histórico-cultural. Possui bolsa de produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e extensão inovadora CNPq. Contato: ravilela@usp.br

Sonia Mioto Visotto: pedagoga, assistente de direção e coordenadora local do projeto Justiça Restaurativa na EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim, da Diretoria Regional de Educação Campo Limpo. Contato: mazzosonia@hotmail.com

Susana P. P. Giannini: fonoaudióloga; mestra em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; doutora em Ciências na área de Epidemiologia pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; pós-doutora em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É fonoaudióloga clínica e membra do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital do Servidor Público Municipal de São Paulo. Coorganizadora do documento Distúrbios de Voz Relacionado ao Trabalho (DVRT), do Ministério da Saúde. Contato: ppgiannini@gmail.com

Thelma Mello Thomé de Souza: fonoaudióloga; mestra em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Fonoaudióloga Encarregada do setor de Fonoaudiologia da Coordenação de Gestão de Saúde do Servidor da Prefeitura Municipal de São Paulo (Cogess/Seges/SGM/PMSP), Coordenadora do Programa Municipal de Saúde Vocal da Prefeitura de São Paulo. Contato: thelmamtsp@gmail.com

Wilson Teixeira: graduado em História e em Geografia; mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo; especialista em Educação pelo Centro Universitário Ítalo-brasileiro; especialista em Prevenção do uso de drogas pela Universidade de Brasília (2009); especialista em Gestão para o Sucesso Escolar pela Universidade Anhembi Morumbi (2012); especialista em História pela Unicamp (2013); especialista em Gestão Pública pela Unifesp; especialista em Conselhos Escolares pela Universidade Federal de São Carlos. Recebeu o prêmio Educação em Direitos Humanos (2015) da Secretaria Municipal de Direitos Humanos do Município de São Paulo em virtude das práticas de justiça Restaurativa aplicadas na EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim. É supervisor escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo e atua como tutor virtual no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Pública da Unifesp. Contato: wteixa@hotmail.com





Sobre o livro

Composto em Myriad Pro 11 (textos)
Formato 16x23 cm



FUNDACENTRO
FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FIGUEIREDO
DE SEGURANÇA E SAÚDE DO TRABALHO

Rua Capote Valente, 710
São Paulo - SP
05409-002
tel.: 3066-6000

www.fundacentro.gov.br



FUNDACENTRO

