

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Saúde Coletiva

**Estresse Ocupacional em Professores de uma
Escola Estadual e a Qualidade Funcional na
Prática Docente**

Eduardo da Silva Guimarães

Santos
2010

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Saúde Coletiva

Estresse Ocupacional em Professores de uma Escola Estadual e a Qualidade Funcional na Prática Docente

Eduardo da Silva Guimarães

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Saúde Coletiva da Universidade Católica de Santos para
obtenção do grau de Mestre em Saúde Coletiva.
Área de concentração: Políticas e Práticas de Saúde
Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Ferreiro Pinto

Santos
2010

“O homem não deve ser obrigado a trabalhar para suprir as necessidades da vida numa intensidade tal que não lhe restem tempo nem forças para as atividades pessoais.”

EINSTEIN, Albert (1956 p. 16)

Escritos da Maturidade

DEDICATÓRIA

*A você que educa com o coração, que
repreende, que orienta, que dá esperança, que
modela e que também se cansa, porque não?
Continue... Você é importante.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Luz e Sabedoria Divina que me guiam...

Agradeço a integridade e honra de meu saudoso Pai, ao zelo e carinho de minha Mãe e a lealdade de meus Irmãos. Estes moldaram meus valores e me tornaram um homem... Há sempre tanto a dizer...

Agradeço a colaboração de meus colegas docentes, a direção da escola Thereza Silveira de Almeida e também ao departamento do Bolsa mestrado da Diretoria de Ensino de Santos, sempre tão solícitos e prestativos.

Agradeço ao pessoal da secretaria do Mestrado em Saúde Coletiva da UNISANTOS e ao pessoal da Jennios encadernadora, pela prontidão demonstrada e auxílio oportunos.

Agradeço pela enriquecedora atmosfera de conhecimento que os professores desta instituição criaram para mim e meus colegas de mestrado.

Agradeço a meus colegas de curso pelo apoio e pela proximidade criada em importantes momentos.

Agradeço a minha orientadora que me inspirou com sua competência, seu comprometimento e pelo carinhoso abraço que sempre me recebia, mesmo quando eu sumia.

Agradeço a meus ilustres alunos que me confiam seus corpos e mentes, que me recebem com tanto apreço e respeito. A vocês... Por quem tanto zelo e me dedico.

Agradeço a meus amigos e primos que me tiravam de cima dos livros para aquele chopinho gelado de sexta feira regado a boas risadas.

Agradeço a família Lessa da Silva que me trataram como um filho e irmão e fizeram por mim algo que espero um dia poder retribuir a altura, acreditaram no meu valor.

Agradeço a meus sogros por sua retidão de caráter, pela vasta cultura a qual tenho acesso, pelo carinho e atenção e por me honrar com meu maior presente.

Por fim... Agradeço a presença, segurança e apoio de minha sempre companheira Martina... Meu motivo maior.

Faltariam paginas para que eu pudesse expressar minha gratidão a todos que foram importantes nesta etapa, mas os faço por assim representar...

Muito Obrigado!

RESUMO

Este estudo buscou compreender o impacto do estresse ocupacional e a relação com a qualidade funcional na prática docente. Como universo de pesquisa estudou-se a rede Estadual pública de ensino de São Paulo e como cenário de pesquisa uma unidade de ensino situada na cidade do Guarujá no litoral paulista. O objetivo da pesquisa foi o de mensurar o estresse ocupacional na população de professores participantes além, de relacionar o nível de estresse as diferentes categorias, vínculos e gêneros as quais se encontram os professores na rede educacional estadual. Além disso, buscou-se localizar quais os estressores em potencial presentes na escola e relaciona-los as condições insalubres de trabalho. Para mensuração do estresse utilizou-se como instrumento de pesquisa o *Job Stress Scale* que tem como base o modelo Demanda-Controle de pesquisa sobre estresse ocupacional, relacionando a demanda do trabalho ao controle do trabalhador. Utilizou-se também, um questionário com base sócio-demográfica e a análise de documentos disponibilizados na escola pesquisada. A pesquisa que tem abordagem qualitativa utilizou-se da classificação do estresse após a distribuição por quadrantes proposto no modelo Demanda-Controle. Procurou-se neste estudo de saúde coletiva fazer uma relevante revisão do histórico e da trajetória da educação e do professor no Brasil e no Estado de São Paulo, o que nos permitiu elucidações pertinentes quanto ao quadro evolutivo da saúde e das condições de trabalho atuais como visto no transcórrer deste estudo.

Palavras Chave: Estresse Ocupacional, Professor, Educação.

ABSTRACT

This study investigated the impact of occupational stress and its relationship with the functional quality in teaching. As the universe of research studied the network of public education the State of São Paulo and the backdrop of a research unit of education located in the city of Guarujá in São Paulo coast. The purpose of the study was to measure the occupational stress on teachers participating in addition, to relate the stress level of the different categories, genres and links which are teachers in the state educational network. In addition, we attempted to find which potential stressors in the school and relate them to unhealthy work conditions. For the measurement of stress was used as a tool to search the Job Stress Scale which is based on the demand-control model research on occupational stress in relation to demand work to the worker's control. We also used a questionnaire based on socio-demographic and analysis of documents provided in the school studied. The research has a qualitative approach was used in the classification of stress after the proposed distribution by quadrants in the demand-control model. An attempt was made in the study of public health relevant to a review of the history and the history of education and teacher in Brazil and São Paulo State, which allowed us to elucidate relevant as to the evolutionary picture of health and working conditions as current seen in the course of this study.

Keywords: Occupational Stress, Teacher, Education

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 01 – Reação de Luta ou Fuga	43
FIGURA 02 – Cenário de Pesquisa - número total de alunos por período	60
FIGURA 03 – Cenário de Pesquisa - média de alunos por sala no período	60
FIGURA 04 – Cenário de Pesquisa - distribuição de professores por gênero	61
FIGURA 05 – Cenário de Pesquisa - distribuição de professores por categoria funcional	62
FIGURA 06 – Cenário de Pesquisa - distribuição de professores por vínculo contratual.....	63
FIGURA 07 – População de Pesquisa – Distribuição entre os Gêneros.....	70
FIGURA 08 – População de Pesquisa, quadro total – condição civil	70
FIGURA 09 - População de Pesquisa, quadro total – categoria funcional	71
FIGURA 10 - População de Pesquisa, quadro total – vínculo funcional.....	71
FIGURA 11 - População de Pesquisa, quadro total –renda com a atuação docente	72
FIGURA 12 - População de Pesquisa, quadro total – posição na renda familiar	73
FIGURA 13 - População de Pesquisa, quadro total – atuação docente nas redes de ensino ...	73
FIGURA 14 - População de Pesquisa, quadro total – satisfação na atuação docente	74
FIGURA 15 - População de Pesquisa, por gêneros – condição civil - masculino	75
FIGURA 16 - População de Pesquisa, por gêneros - vínculo funcional - masculino.....	75
FIGURA 17 - População de Pesquisa, por gêneros - renda com a docência - masculino	76
FIGURA 18 - População de Pesquisa, por gêneros, posição da renda docente na renda familiar - masculino	77
FIGURA 19 - População de Pesquisa, por gêneros – atuação nas redes de ensino - masculino	77
FIGURA 20 - População de Pesquisa, por gêneros - satisfação na docência - masculino	78
FIGURA 21 - População de Pesquisa, por gêneros – condição civil - feminino	78
FIGURA 22 - População de Pesquisa, por gêneros – vínculo funcional - feminino	79
FIGURA 23 - População de Pesquisa, por gêneros – fonte de renda com atuação docente – feminino	80
FIGURA 24 - População de Pesquisa, por gêneros – posição da renda docente na renda familiar - feminino	80
FIGURA 25 - População de Pesquisa, por gêneros – atuação nas redes de ensino - feminino	81
FIGURA 26 - População de Pesquisa, por gêneros – satisfação na docência – feminino	81
FIGURA 27 - Representação gráfica do Modelo Demanda-Controle.....	86
FIGURA 28 - População de Pesquisa – Classificação por Quadrantes	90
FIGURA 29 – População de Estudo – Exposição ao trabalho de Alta Demanda	92
FIGURA 30 – Distribuição de alunos por sala e ciclo.....	94
FIGURA 31– Distribuição de alunos por ciclo de ensino.....	94
FIGURA 32 – Aspectos Estruturais – Condições da Escola - Segundo relato de professores	105
FIGURA 33 – Relações humanas – Professor-aluno.....	106
FIGURA 34 – Relações humanas – entre os docentes	107
FIGURA 35 – Relações Humanas – professor - funcionários	107
FIGURA 36 – Relações Humanas – professor-direção	108
FIGURA 37 – Job Stress Scale – versão adaptada para o Português	125

Tabela 1 - Distribuição de Pontuação Absoluta e Freqüência Percentual do Job Stress Scale	84
Tabela 2 - População Total - Tabulação do Job Stress Scale e Classificação por Quadrantes	87
Tabela 3 - Classificação da População segundo quadrantes do modelo Demanda Controle...	87
Tabela 4 - Classificação do Apoio Social e a relação com o risco de adoecimento	88
Tabela 5 - Distribuição da População em Vinculo Contratual	88
Tabela 6 - Distribuição e Correlação por vinculo, segundo classificação por quadrantes.....	88
Tabela 7 - Distribuição da População em Categoria Funcional	88
Tabela 8 - Distribuição e Correlação por categoria , segundo classificação por quadrantes ...	88
Tabela 9 - Distribuição da População em Gênero	89
Tabela 10 - Distribuição e Correlação por gênero, segundo classificação por quadrantes.....	89
Tabela 11 - Distribuição da População de efetivos segundo a sede de exercício	89
Tabela 12 - Distribuição e Correlação de efetivos por escola sede por quadrantes	89
Tabela 13 - Identificação do Grupo de Exposição e Referência por quadrantes.....	91
Tabela 14 – Características da População por Gênero.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT / OFA – Ocupante de Função Atividade
- APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- BIRD – Banco Internacional de Recursos e Desenvolvimento
- CENP – Centro Educacional de Normas Pedagógicas
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- E.F. – Ensino Fundamental
- E.M. – Ensino Médio
- EET – Escala de Estresse no Trabalho
- FDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação
- FHC – Fernando Henrique Cardoso (Presidente do Brasil 1995 - 2002)
- FSM – Fórum Social Mundial
- FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- IMPAL – *Índice de Malestar Percibido em el Ambiente Laboral*
- INFE – Índice de Infra-Estrutura das Escolas Brasileiras
- IPRS – Índice Paulista de Responsabilidade Social
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- NESE – Núcleo de Pesquisa e Estatística Sócio Econômico
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- PCN – Planos Curriculares Nacionais
- PEB – Professores de Educação Básica (I ou II)
- PIB – Produto Interno Bruto
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento das Escolas do Estado de São Paulo
- SEAD – Secretaria de Estado e Administração
- U.E. – Unidade de Ensino (escola)
- UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
- UNICEF - *The United Nations Children's Fund*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 01	23
PANORAMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL	23
E NO ESTADO DE SÃO PAULO	23
1.1 Aspectos históricos da educação e do “SER” Professor	23
1.2 Educação no Brasil – Um Pouco de Sua Conturbada Trajetória	27
1.3 A educação no Brasil pós ditadura.....	30
1.4 O Brasil no novo milênio - dados do governo de FHC a LULA	33
1.5 Educação no Estado de São Paulo	36
CAPÍTULO 02	41
ESTRESSE E ESTRESSE OCUPACIONAL.....	41
2.1 Entendendo o Estresse.....	41
2.1.2 Estresse com base no saber médico e no saber psicológico.....	45
2.2 Estresse Ocupacional.....	48
2.3 Burnout.....	50
2.4 Coping	51
2.5 O Estresse Ocupacional e o Professor.....	52
CAPÍTULO 03	55
UNIVERSO E CENÁRIO DE PESQUISA	55
3.1 Universo - A Cidade de Guarujá.....	55
3.1.1 Território e População	55
3.1.2 Estatísticas Vitais a Saúde	55
3.1.3 Habitação e infra estrutura	56
3.1.4 Condições de vida.....	56
3.1.5 Educação.....	57
3.1.6 Emprego e rendimento.....	57
3.2 Cenário de Pesquisa - Característica da Escola de Estudo	58
3.2.1 Característica do perfil docente com base no Livro Ponto	61
CAPÍTULO 04	65
A PESQUISA	65
4.1 Metodologia	65
4.2 Instrumentos de Pesquisa.....	66
4.3 Trajetória e Ações da Pesquisa:	68
4.4 População de Pesquisa - com Base nos Dados Sócio-demográficos.	69
4.4.1 População de pesquisa – dados sócio demográficos por gênero.....	74
4.4.1.1 Masculino.....	74
4.4.1.2 Feminino	78
4.5 Aspectos Estruturais - com Base nos Relatos dos Pesquisados.....	82
4.6 Relações Humanas - com Base nos Relatos dos Pesquisados	82
4.7 Tratamento de Dados com Base no Job Stress Scale	83
4.7.1 Bloco demanda.....	85
4.7.2 Bloco controle	85
4.7.3 Bloco apoio social	85
4.7.4 Classificação por quadrantes.....	86
4.7.5 Classificação em grupos de exposição e referência	90

CAPÍTULO 05	93
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	93
5.1 Conclusão da Análise do Cenário de Pesquisa	93
5.2 Conclusão da População de Pesquisa por Gêneros.....	95
5.3 Conclusão – por Categoria, Vínculo e Escola Sede de Origem.....	97
5.4 Conclusão – Quanto ao Acesso a Unidade de Ensino.....	99
5.5 Conclusão – Aspectos Relacionados à Saúde e Qualidade de Vida	100
5.6 Conclusão – Aspectos Estruturais da Unidade de Ensino	101
5.7 Conclusão – Relações Humanas na Unidade de Ensino	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS.....	125
Job Stress Scale – Versão Adaptada para o português.....	125
APÊNDICES	126
Questionário para Coleta de Dados Sócio-Demográficos.....	126
Job Stress Scale - Modelo padronizado para pesquisa:.....	129
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130

INTRODUÇÃO

Ao escolher o tema de pesquisa, partimos da premissa que este deve fazer parte do universo do pesquisador, principalmente do iniciante. Esta estratégia em que o empírico antecipa o teórico e o bibliográfico permite o desenvolver da pesquisa com certo grau de envolvimento no tema tratado, permitindo, assim, que o pesquisador tenha o sucesso esperado no transcorrer da mesma, associando a motivação aos estudos às técnicas metodológicas adequadas.

Na condição de professor, percebo que as incertezas do sistema educacional permeiam as vidas de todos aqueles que fizeram da docência sua opção profissional. Incertezas estas das mais diversas, desde a epopéia para conseguir sua jornada de aulas no início do ano letivo até as dúvidas de como adequar o seu plano didático pedagógico às necessidades e dificuldades das centenas de alunos com os quais trabalhará ao longo do ano.

Tais dificuldades serão somadas a outras, como: condições do espaço físico da escola na qual trabalhará; a relação com os colegas docentes e superiores, além das necessidades burocráticas dentro nas quais deverá estar envolvido.

Ainda nessa perspectiva, percebo que dentro do universo escolar público, o professor, em sua condição sócio-profissional, tende a trilhar dois possíveis caminhos. O primeiro é o de comprometimento ideológico ou pedagógico, associado a uma impressionante e deveras empolgante condição transformadora do mundo que o cerca.

O segundo é o da estagnação e do comodismo, quando assenta suas propostas de mobilização substituindo-as pela “rotinização” do trabalho e do cumprimento das obrigações burocráticas. Esta característica de auto-preservação faz com que o professor desenvolva o seu trabalho dentro de uma “zona de conforto”, na qual as propostas de possíveis mudanças e inovações não são muito bem aceitas.

De qualquer forma, o professor nasce como um teórico-empirista quando se gradua, pronto e disposto a redescobrir a roda e o fogo. Sangue quente e novo. Lança-se a campo, então, com uma contagiante energia, pronto a desconstruir o certo e a mostrar as incertezas e possibilidades do novo, do atual, do diferente e dos diversos caminhos a se trilhar neste redescobrir de propostas.

E certamente, com esta energia pulsante, o professor recém-formado mergulha e explode no processo educacional com propostas e estratégias extremamente atrativas, de encher os olhos dos que vivenciam ou presenciam o seu trabalho.

Este jovem docente comprometido e motivado procura desenvolver seu labor com maestria e domínio, fazendo do comum o diferente e do conhecido a descoberta e, diga-se de passagem, é bem sucedido.

No entanto, este alto nível de energia não é inesgotável e precisa regularmente ser abastecida; aí começam os problemas.

O sistema público de ensino oferece pouco para restabelecer a energia considerável investida continuamente por este professor comprometido com a excelência e, muitas vezes, após um gasto considerável e prolongado desta energia chamada “dedicação”, cansa-se e o esgotamento é aparente. Surge então o estresse de natureza ocupacional e as diversas consequências desta exposição prolongada.

Um universo cercado por inconsistências profissionais, instabilidade emocional, pensamentos retrógrados, desatualização tecnológica e pedagógica além da contínua exigência social começam a permear o cotidiano deste professor e por diversas vezes influencia-o e o corrompe.

Infectado e num estado momentâneo de desmotivação e insatisfação, este profissional, que como todo ser humano é falível, se rende.

O sistema público de ensino, viciado e retrógrado, acaba por sobrecarregar e bloquear este jovem e potencial professor ao invés de lhe impulsionar.

Esta atitude neoliberal de contenção ou investimentos no setor social está associada diretamente ao conceito da “capacidade de...” ao invés da “condição para...”. Os mais resistentes sobrevivem, mas a um alto custo, seja para si ou para os outros que com este convivem; que venham, então, os próximos da fila.

Este vampirismo administrativo suga o potencial e a **capacidade de** produção deste profissional que sem as **condições para** o crescimento tem duas alternativas: ou adapta-se e estagna-se (nesse sistema) ou desiste e abandona.

O pior é quando há junção das duas alternativas: a adaptação com a desistência ainda em atividade e com isso quem perde, além do professor, é o sistema e principalmente o aluno. Esse fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado pela

comunidade e a sociedade em geral (LECOMPTE e DWORKIN 1991 APUD LAPO e BUENO 2003)

Apesar de o sistema cobrar continuamente do professor, atualização constante, aprimoramento e comprometimento, onde fica o papel do Estado? Afinal comprometimento é via dupla, não há comprometimento quando este é feito por exigências e assumido por apenas uma das partes.

Nessa linha de raciocínio, transferir a responsabilidade pela ineficiência herdada dos órgãos de ensino (desde o Brasil colônia) ao professor, além de uma atitude covarde, incentiva o caos social e expõe este profissional aos julgamentos da sociedade sem o devido direito de defesa. Lavam-se as mãos e suja-se o mundo.

Os professores e professoras, no entanto não trabalham no vácuo, mas em instituições que muitas vezes não tem o formato, os estímulos e os recursos necessários para que a atividade educacional possa se exercer plenamente (OLIVEIRA e SCHWARTZMAN 2002 apud SCHWARTZMAN e BROCK 2005).

Apesar de necessário e fundamental não é justo o professor ter sempre que buscar a partir de características intrínsecas, as soluções para auto-motivação e auto-superação de dificuldades, empecilhos e obstáculos que se apresentam dia a dia. Nadar contra a maré cansa.

Já passamos do momento em que o empregador, no caso o Estado, deve assumir as responsabilidades que lhe cabem quanto ao aspecto insalubre a qual o professor é submetido dia a dia. E assumir tais responsabilidades não é usar a lógica economicista limitando o número de atestados médicos apresentados, restringindo licenças de afastamentos, ou desprestigiando o quadro por sua ausência que ocorre muitas vezes como última alternativa.

As licenças e afastamentos do trabalho são medidas extremas, mas que não solucionam os problemas causados por conta do desgaste produzidos pelo estresse ocupacional cotidiano no universo da categoria profissional. Os agentes psicossociais aos quais os professores são expostos todos os dias têm efeitos insalubres tão nocivos quanto os micro-organismos desencadeadores de doenças e a única medida efetiva contra este ambiente estressante ainda é o afastamento.

No entanto, as licenças e afastamentos além de serem medidas com um raio de ação limitado, atingindo apenas o indivíduo, é também paliativa, pois apenas atenuam a exposição do professor aos agentes estressores presentes em seu dia a dia. Pois, após o retorno ao trabalho, volta também à exposição ao mesmo ambiente e, portanto, a alternativa de afastar-se

do local de trabalho pode tornar-se uma medida cíclica e sem resultados de fato, que prejudica o trabalho pedagógico com os alunos no decorrer no ano letivo, o sistema de ensino e sem dúvida o próprio professor no aspecto profissional e pessoal.

A esse respeito, Lapo e Bueno afirmam que:

O afastamento físico do ambiente de trabalho permite ao professor equilibrar-se pelo distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando... No entanto, com esses afastamentos temporários, a tensão e os conflitos provocados pelas dificuldades e pela insatisfação com o trabalho são adiados; não há solução para os problemas, apenas a fuga deles... Muitas vezes, ao retornar, o professor que saiu esperando que as coisas melhorassem, encontra a mesma situação, o que acaba por gerar insatisfação ainda maior (2003 pág. 80 e 81).

Ao refletir sobre este panorama é importante observar que, conforme diversos estudos, as melhorias das condições de trabalho e salutaras na escola contribuiriam efetivamente para o aumento da produtividade do professor e conseqüentemente da qualificação do ensino.

Nessa perspectiva, a implementação de um efetivo programa de saúde pública que vise à qualidade de vida no trabalho mostra-se como uma alternativa extremamente interessante e fundamental no universo educacional e que vem se mostrando altamente eficaz em diversos segmentos privados de produção. Este programa de Saúde Público-Coletiva beneficiaria além do professor toda a comunidade escolar, ou seja, teria um raio de ação/resultados coletivo.

Observando a tênue relação entre a escola e o professor, percebemos que a escola moderna não existe sem o professor; o professor, no entanto, existe sem a escola, mas ainda assim, continua mantendo uma íntima e dependente relação com a mesma.

A escola e o professor são entidades praticamente indissociáveis, da mesma forma como a educação ou o processo desta. Esta associação explícita é submetida a uma alta exigência social quanto aos padrões de eficiência correspondidos pelas partes associadas e apresentadas como um todo, ou seja, um único organismo.

Isso faz com que um estado de ineficiência de qualquer uma das partes seja transmitido para a outra, por conta de sua íntima ligação sistêmica, o que cria uma imagem generalizada e mal interpretada por parte da sociedade que a vê em uníssono.

Se a escola pública hoje passa por uma crise e um importante processo de reformulação (mesmo que vertical); é natural que a sociedade associe a má qualificação demonstrada nos processos de avaliação de desempenho nos órgãos educacionais nacionais e

internacionais à ineficiência no processo de formação dos alunos por parte da escola e naturalmente por parte dos professores.

Com esta associação negativa cabe a sociedade cobrar desempenho dos órgãos falhos, além claro, destas instituições perderem a credibilidade e a seriedade junto à mesma.

Portanto, o professor, principal personagem da educação, que já fora antes respeitado e até idolatrado, hoje possui uma imagem desgastada tanto pela sociedade quanto pelos órgãos públicos. E como será que este professor sem o devido suporte no contexto da realidade educacional do Brasil reage a esta contínua exigência social?

Mal. Turnos duplos e triplos, necessidade de complementação de renda, licenças e afastamentos por conta de uma série de síndromes e desgastes relacionados ao estresse e ao surgimento das doenças ocupacionais, o que por fim desencadeia o desencanto e abandono da profissão (LAPO E BUENO 2003) ou a desistência desta ainda em atividade (burnout).

O “mal-estar docente” e o esgotamento produzido pela acumulação de exigências aos professores repercutem sobre sua personalidade e o exercício da docência (ESTEVE 1999).

A categoria docente mostra-se cada vez mais insatisfeita com o descaso pelo qual é tratada. Os baixos salários quando verificada as perdas comparadas com inflação do período e o salário mínimo adicionadas às condições precárias estimulam o profissional docente a abandonar a profissão e o exercício do magistério. (OLIVEIRA 2008)

De acordo com as palavras de Martins (2007), a partir de esclarecimentos de diversos autores como Codo (2003), Esteve (1999), Lipp (2002) Maslach e Leitter (1997), observamos que existe uma pressão exercida pelas mudanças no contexto educacional e pelas novas tecnologias, além da insatisfação provocada pela desvalorização e reconhecimento da profissão que conduz o professor a implementar estratégias de adaptação que nem sempre vão de encontro à busca pela excelência na prática educacional.

Mas mesmo com esta pressão exercida a tais mudanças, existe o outro lado desta moeda. Professores que conseguem o reconhecimento de seu trabalho, que obtém respostas produtivas dos alunos, que têm apoio da escola para o desenvolvimento de projetos, que se identificam com a profissão e que naturalmente vêm construindo, com as próprias mãos, um plano de carreira, relativamente, sólido e estruturado dentro da educação. Sim, este lado também existe.

No entanto, a escola pública fundamental e média estadual tende a “perder” este profissional motivado e eficiente do mesmo jeito que perderá aquele profissional que se encontra em um estado de ineficiência. Mas não pelo mesmo motivo, simplesmente porque “o peixe cresceu demais para o aquário”, como se diz e como também não tem o devido suporte e reconhecimento do órgão estatal, será absorvido por outro órgão, que pode ser o municipal ou pela entidade privada, em especial as universidades e faculdades privadas que além do *status quo*, oferecem uma prática de remuneração e um possível plano de carreira no mercado, mais interessante do que a da atual proposta adotada pelo Governo do Estado de São Paulo.

A perda de professores por conta da compressão salarial é chamada de “seleção adversa”, segundo a qual o rebaixamento dos salários dos professores tende a afastar os melhores profissionais para outras redes de ensino ou até para outros tipos de ocupação profissional (OLIVEIRA 2008).

Na educação privada uma realidade recente quanto à expansão do mercado de trabalho do profissional docente é o do chamado terceiro setor. Representados por ONGs, fundações e ações empresariais de responsabilidade social, o terceiro setor apresenta uma remuneração mais atraente quando comparada à remuneração praticada no ensino público e privado ao docente qualificado e que atende às necessidades.

Há que se observar, nesse ponto, que a colocação feita anteriormente baseia-se nas experiências pessoais neste setor de mercado e que ainda requerem aprofundamento e estudos.

Mas, voltando às características destes dois distintos profissionais no quadro da educação pública, podemos observar quais são os fatores em comum que estes possuem.

O primeiro deles, como já citado, certamente é a remuneração. Apesar das últimas propostas do Governo do Estado que estabelece uma bonificação por produtividade já ser praticada nos últimos anos, os critérios para esta avaliação encontram-se bem explicados na teoria e mal respondidos na prática, porque - segundo os docentes - há discrepâncias evidentes entre professores com realidades distintas ou semelhantes dentro de uma mesma unidade de ensino. Segundo respostas da Secretaria da Educação nas revisões solicitadas pelos professores que se sentiram lesados, os critérios até então adotados estão de acordo com a proposta de bonificação oferecida.

Em 2008, a Secretaria de Educação alterou os critérios para o chamado bônus mérito, a avaliação do desempenho das escolas será feita a partir do resultado do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) que associado a outros critérios

(como o absenteísmo) promete uma remuneração de até três salários para todos os funcionários da educação.

Em 2009 os problemas quanto à discrepância continuaram, enquanto o Governo do Estado chegou a publicar no site da secretaria de educação que professores receberam até quinze mil reais de gratificação, um número expressivo e um tanto surreal para realidade do professorado na rede.

Ainda assim, a remuneração por produtividade reflete a adoção do modelo neoliberal no cenário educacional, e isto pode ser um problema, afinal este modelo tem por característica transformar as relações socialmente relevantes em mercadorias como já vem acontecendo com a Saúde e seu amplo processo de mercantilização dentro do modelo do Sistema de Saúde adotado no Brasil.

Enquanto não se chega a uma solução de fato, o professor motivado, eficiente e produtor em contra partida com seu colega que se encontra em um estado de desmotivação, ineficiência e improdutividade, tem na remuneração o mesmo valor para os cofres públicos isso claro, sem contar com o absenteísmo.

Este antagonismo na capacidade laboral destes profissionais parece ser de uma impressionante característica intrínseca de enfrentamento da mesma realidade quando se trata de remuneração; entender isso pode gerar respostas muito interessantes quanto ao padrão de eficiência apresentados por estes singulares profissionais.

O segundo fator a ser considerado é quanto ao ambiente de trabalho do professor e as condições físicas das escolas.

O INFE, índice de infra-estrutura das escolas brasileiras adotadas por Codo (2003) apontou que os piores resultados estão nos materiais de apoio ao ensino e nos recursos que promovem melhores condições de trabalho.

Em estudo realizado pela Associação de Profissionais de Educação do Estado de São Paulo (APEOESP) e pelo DIEESE (2007), 72,6 % dos professores participantes apontaram a superlotação das salas, a falta de material didático e a jornada de trabalho excessiva entre as principais causas de sofrimento e incômodo.

Quanto ao número de alunos em sala, a recomendação da UNESCO/OIT na Conferencia Inter-governamental de Paris (1966) é de 30 alunos por sala de aula como número máximo adotado.

No entanto, diversos estudos mostram realidades diferentes. Santos (2004) apresentou uma amostragem média de 36,2 alunos por sala no município de São Paulo; Codo (2003) em estudo nacional apresentou escore médio de 37 alunos por sala. Dos estudos selecionados, apenas Reis et al (2006) mostrou uma média de 29,4 alunos, dentro dos números recomendados.

Sabe-se que salas superlotadas requerem maior exigência cognitiva e mental, tanto por parte do professor quanto dos alunos e baseado nos estudos de Noronha (2002) aumenta consideravelmente o tempo para o controle da indisciplina na sala de aula.

Segundo o estudo da APEOESP/DIEESE (2007) a segunda causa apontada na pesquisa: “Falta de material didático” apresenta-se como um fator de influência direta na qualidade do trabalho do professor e gera uma contínua sensação de frustração.

Esteve (1999) denomina estes como “Fatores Primários” que estariam diretamente relacionados ao professor e à sala de aula, como comportamento dos alunos e apoio logístico.

Codo (Idem) aponta os “recursos que promovem melhores condições de trabalho”, tais como salas de repouso, telefones, armários, audiovisuais e outros, como uma das principais fontes de insatisfação demonstrada pelos professores, o que, conseqüentemente, precariza as condições de trabalho e diminui a produtividade laboral.

Mais uma vez, o ambiente e as condições de trabalho apresentam-se como um fator comum à realidade das duas condições profissionais e perfil de professores, o produtor e o professor em estado de improdutividade e desmotivação.

Diante dessa problemática, surgem algumas questões: Como os estressores apontados afetam individualmente o professor? Quais as estratégias de reação e controle adotadas pelo professor motivado e até quando este conseguirá manter esse tipo de resposta bem sucedida e esta característica de enfrentamento perante aos diversos estressores presentes?

Seeger & Van Elderem (1996) (apud FIGUEROA et al, 2001 p. 654) explicam que:

O Estresse é o resultante da percepção entre a discordância entre as exigências da tarefa e os recursos pessoais para cumprir certas exigências. Uma pessoa pode sentir esta discordância como **desafio** e, em conseqüência, reagir dedicando-se à tarefa. Pelo contrário, se a discordância é percebida como **ameaçadora**, então o trabalhador enfrentar-se-á a uma situação estressante negativa, que pode conduzi-lo a evitar a tarefa. (1996, p. 213).

Quanto ao estresse, a fonte de tensão pode ser externa ao próprio organismo, como uma exigência de algo ou alguém, ou interna, exemplificada como uma auto demanda ou auto cobrança (LAZARUS 1966 apud LIPP 2002).

Na avaliação da saúde mental dos professores, um estudo desenvolvido por Araújo e cols. (2003), observou-se que o sofrimento mental configurava-se como situação presente para parcela significativa dos professores, atingindo um número de prevalência global de distúrbios psíquicos menores (DPM) de 20,3%, ou seja, um a cada cinco professores estudados eram suspeitos de portar algum distúrbio psíquico.

O estresse pode ser explicado como uma reação complexa, composta de alterações psicofisiológicas que ocorrem quando o indivíduo é forçado a lidar com situações que ultrapassam sua habilidade de enfrentamento (LIPP 1999).

A insatisfação frente às circunstâncias desfavoráveis e os constantes desafios que necessita enfrentar provocam sentimentos de impotência, desejo de fugir de tudo, culpa, indignidade, cansaço, irritabilidade, nervosismo, desgaste físico e mental. Como consequência dessas queixas freqüentes, das pressões internas, das crenças e valores de cada um, encontramos professores mais vulneráveis ao estresse.

Visando, portanto, trazer contribuições para a melhoria das condições laborais dos professores e para a qualidade funcional do docente em uma unidade de ensino pública estadual, consideramos importante o presente estudo que tem como objetivos:

Geral:

Avaliar os níveis de estresse ocupacional dos docentes em exercício na unidade de ensino com base no modelo Demanda Controle que classifica a relação do trabalho com o trabalhador.

Específicos:

1. Comparar os níveis de estresse quanto à **categoria funcional** do professor, a faixa etária e ciclo de ensino atendido pelo mesmo.

2. Comparar os níveis de estresse quanto ao **vínculo funcional**, mais precisamente entre professores estáveis de cargo efetivo, professores em situação temporária e ainda professores sem carga horária definida com atribuição substitutiva.

3. Comparar os níveis de estresse e a exposição quanto aos **gêneros**, a relação e o impacto deste no cotidiano dos docentes.

4. Avaliar a estrutura física e organizacional da escola e identificar, segundo relatos, os principais estressores presentes no ambiente escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa qualitativa que apresenta um recorte transversal de uma população total e estratificada dentro do universo de estudo. O aporte teórico utilizado no processo de construção deste estudo está centrado em uma proposta teórico-metodológica a partir da qual destacam-se as relações indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, estrutura e significados tomados na totalidade do processo histórico da sociedade, o qual é determinante do conjunto das relações sociais.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo apresentamos um “panorama” da educação ao longo do Brasil com ênfase a educação no século XX e XXI abordando nesta relação histórica aspectos que ajudaram a construir as características do professor e do sistema público de ensino contemporâneo no Brasil e no Estado de São Paulo.

No capítulo dois, buscou-se a contextualização dos estudos de estresse e estresse de natureza ocupacional e as principais síndromes advindas deste. Abordamos ainda os diferentes processos de resposta tanto para restabelecer a integridade orgânica (homeostase) nas diferentes fases do estresse com base no saber médico, como as respostas de natureza comportamental como ilustram os estudos fundamentados no saber psicológico e psicosocial.

No capítulo três, descrevemos as características da cidade do Guarujá como universo de pesquisa e apresentamos dados oficiais significativos, relacionando a cidade aos números apresentados pela região e pelo Estado situando desta forma a condição da cidade em diferentes setores desde a saúde até a educação.

Apresentamos ainda as características da escola como cenário de pesquisa, seus aspectos estruturais, número de alunos e de docentes e distribuição de turnos e graus de ensino ofertados pela mesma, além da característica do perfil docente com base nos registros oficiais da escola.

No capítulo de metodologia (04) ilustra-se o desenho de pesquisa e sua argumentação com base nos estudos de natureza qualitativa, onde estabelece-se a relação do pesquisador com o estudo e com o universo e cenário de pesquisa.

Apresenta-se o roteiro de pesquisa e as estratégias de campo para coleta de dados pertinentes aos objetivos desta. Os critérios para a seleção da população de estudo são ainda discutidos neste capítulo.

Esclarece-se também o procedimento para a seleção dos instrumentos de pesquisa utilizados e justifica-se o uso do *Job Stress Scale* com base no modelo Demanda-Controle como referencial teórico para estudos de estresse ocupacional utilizados nesta pesquisa.

Destaca-se e explica-se ainda o procedimento para a coleta e tratamento de dados a partir dos instrumentos utilizados; a distribuição por quadrantes com base no modelo Demanda-Controle e por fim a classificação na escala de estresse ocupacional.

No capítulo cinco, partimos para a interpretação dos dados coletados, fazendo a leitura destes e relacionando os mesmos ao referencial teórico e bibliográfico fundamentado nesta pesquisa. Discutimos as convergências e divergências com os resultados apresentados por outros pesquisadores e por fim discutimos as peculiaridades apresentadas neste estudo com o objetivo de contribuir à ciência da saúde coletiva e à ciência da educação por conta das conclusões do estudo.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 01

PANORAMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO

1.1 Aspectos históricos da educação e do “SER” Professor

Buscou-se neste capítulo explicar e ilustrar a trajetória da educação, dos sistemas de ensino e da intrincada relação destes com a carreira docente ao longo dos tempos, esta remontagem nos ajudará a entender as causalidades sociais desta relação entre a educação e o Brasil contemporâneo e as conseqüências destas hoje sentidas na profissão docente e em sua saúde.

Respeito, reconhecimento social, credibilidade e principalmente carinho. O professor sempre foi uma das figuras externas ao seio familiar que mais marcaram nossa vida e permeiam nossas lembranças e sentimentos.

Certamente, a docência sempre respirou esta atmosfera com ares de importância social e manteve a característica de fundamental; sua prática sempre fora considerada como um dos **pilares da sociedade**.

Os Mestres sempre foram os precursores e construtores da maior característica diferencial de nossa espécie: o conhecimento.

Sem os mestres não haveria a expansão do conhecimento na dimensão que conhecemos. E para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes (PARO 1997).

“Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.” (Idem, 1997 p. 02)

CARLOTTO (2002 p. 12) cita que “...já houve um tempo, em que se considerava a profissão docente um sacerdócio uma vocação de abnegação e de dedicação quase heróica.” A mesma

autora (p. 12) citando Codo (1999) completa que “... no passado, ser professor trazia a tona uma identidade carregada de orgulho profissional”.

O que houve “naquele tempo”? Porque as colocações e citações de diversos autores e estudos falam com este saudosismo, com tamanho preciosismo pelo passado e aparente descrença no presente?

Indagações como estas procuram remontar a trajetória docente ao longo dos tempos, a sua relação direta com a evolução e a condição da sociedade contemporânea, permitindo assim ter uma visão em perspectiva do futuro da docência no cenário educacional e social.

“No contexto educacional o professor é visto como o principal, senão o único agente da educação” (CARLLOTO 2002 p.16).

Sendo assim, o nível de “exigência social” depositada no professor é altíssima. Esta exigência social poderia ajudar-nos a responder as questões que o sistema educacional vive hoje e qual o papel do professor neste cenário complexo e cheio de contradições.

A Educação no Brasil do século XXI tem uma característica separatista mais em relação ao **acesso** ao ensino de qualidade do que em relação ao **acesso** a escola. Possivelmente, vivemos hoje a primeira geração cuja demanda de alunos é menor do que o número de vagas disponíveis em algumas escolas em área urbana.

O divisor de águas, como já citado, é o **acesso** que permite a vivência e potencializa a construção de saberes e a resultante aparente desta divisão são dois mundos, o do ensino público e do ensino privado.

O simples questionamento de quem ou qual é melhor, já cria dois cenários, duas realidades distintas, duas populações ou atores com características peculiares e com perspectivas diferentes. Água e óleo.

Porém, como cita Moura Castro (1997 p. 01) “há ensino público que funciona como é o caso das escolas européias e da nossa pós-graduação. E há o ensino privado que não funciona, exemplificado por algumas ‘arapucas’ do ensino, mesmo em países ricos.”

No entanto, se estes dois cenários dissociados existem de fato, há que se observar que há um ator, um personagem que pode (e muitas vezes o faz) transitar por estas realidades distintas, que é o professor.

Dentro desta característica argumenta-se quanto à escola pública, por exemplo, que esta perdeu a qualidade de ensino que tivera até meados do século XX por conta da massificação e do acesso cada vez mais popular à escola.

Nesta novela, a então elite da sociedade - que não detinha mais a exclusividade do acesso à escola pública - mobilizou-se para compensar esta perda e tendo como base os preceitos da então escola pública, a influência das congregações religiosas (católica e protestante) associados à agilidade nas decisões administrativas do setor privado organizou a educação e o ensino privado.

Quanto ao “problema da expansão” da escola pública, este deve ser analisado com critério, porque a massificação, ou melhor, expansão do ensino com impacto mundial não é algo novo se fizermos uma analogia a invenção da imprensa no século XVI por Johann Gutenberg.

A criação da imprensa há muito vem sendo celebrada e descrita como um marco que simbolizou o “início de uma nova Era” e até hoje é considerada por muitos estudiosos como um dos maiores (se não o maior) feito dos últimos 500 anos. Francis Bacon, por exemplo, vinculava a imprensa ao progresso do conhecimento (BURKE 2004).

Após a imprensa, a informação propagou-se para muito além de aonde iriam os menestréis da Europa Feudal e a propagação oral da informação.

O feito de Gutenberg - que morreu endividado e não viu publicada sua primeira importante obra de impressão: “A Bíblia Sagrada” - possibilitou ao mundo um dos primeiros marcos na globalização, assim como a Internet faz hoje: acesso aos saberes e a informação.

Gênios como Newton, Shakespeare, Mozart ou Einstein têm todos uma dívida com Gutenberg que possibilitou a propagação de seus feitos e de seus conhecimentos.

Entendemos que foi nesta propagação de saberes que nasceu a “burguesia letrada” e que permitiu o crescimento e desenvolvimento exponencial da espécie humana em todo o planeta e não mais em algumas culturas isoladas que ao desaparecer levavam consigo todo seu conhecimento e tecnologia.

Nessa história do mundo, o conhecimento ao longo dos séculos foi gradualmente sendo considerado mais importante de fato do que títulos da nobreza. O homem tinha finalmente acesso ao “saber” para mudar sua vida, mobilizar massas e alterar definitivamente o mundo monárquico e autoritário no qual vivia.

A criação da imprensa trouxe problemas, como o acesso das massas ao conhecimento e a informação do que se passava no mundo terreno ou até no “mundo dos céus.”

Os eclesiásticos, por exemplo, temiam que imprensa incentivasse os leigos a estudar as escrituras e interpretá-las por conta própria, ao invés de acatar os ditos das autoridades religiosas, fato este que ocorrera na Itália do séc. XVI quando a massa reivindicou o direito de interpretar tais escrituras (BURKE 2004).

No cenário político não foi diferente, governos autoritários temiam que a propagação das ações destes se desse a partir da criação de jornais impressos e que estes se veriam obrigados a argumentar as críticas, mesmo sabendo que esta atitude estimularia ainda mais a liberdade pública de julgamento político, fato tal que desaprovavam e censuravam com veemência (Idem).

No entanto, há que salientar que informação não é o mesmo que ensino, mas foi a partir daí que o ensino propagou-se, que nasceram as bibliotecas e que o conhecimento foi além do método de ensinamento dos antecessores dos docentes modernos - mestres Sofistas da Grécia antiga e do Preceptorado Coletivo, mestres dos Aristocratas – e que permitiu a alfabetização e o desenvolvimento de uma Europa letrada ainda no séc. XVII, influenciando o desenvolvimento global, em especial do mundo Ocidental.

Após esta viagem no tempo e voltando agora ao “problema” da expansão da escola e do ensino no Brasil do séc. XX podemos citar a reflexão do educador **Paulo Freire** quando diz “O mundo não é, o mundo está sendo”. Portanto, não podemos querer ou acreditar que a escola pública tradicional da década de 50, que se restringia aos filhos das camadas mais ricas da sociedade (PARO 1998), seja imutável e que a comunidade escolar na qual está inserida o professor, seja a mesma.

Reimers (2000 p. 05 apud PAUL e BARBOSA 2008 p. 121) procura estabelecer quais os fatores associados a diferentes níveis de desempenho entre crianças de distintos grupos sociais e quais os programas ou políticas para incrementar o acesso à educação e ao aprendizado efetivo e questiona: “É possível haver igualdade de oportunidades educacionais em sociedades altamente desiguais? Seria possível tornar os sistemas educativos mais igualitários, ao menos para reduzir a inércia que os leva a reproduzir as desigualdades iniciais?”

Enquanto refletimos na resposta, não podemos permitir ou aceitar, que qualidade e acesso não podem andar juntos e que a expansão da escola tornou-se um problema para um ensino equitativo e de qualidade.

Analisando o histórico da Educação no Brasil quanto ao desenvolvimento da docência, observamos que enquanto Portugal no séc. XIX e início do séc. XX teve uma considerável expansão da profissão do Magistério, no Brasil - ainda com uma economia escravocrata e de subjugação das massas pela aristocracia - essa expansão não ocorrera (SCHWARTZMAN e BROCK 2005) principalmente em um ritmo que permitisse o desenvolvimento de uma política educacional que atendesse uma população demograficamente emergente.

Ao fazermos uma retrospectiva, podemos entender um pouco da atual problemática da educação e a relação histórica do descaso do Estado (desde o Brasil colônia), o embate entre a escola pública e a privada, até a descontinuidade na construção de adequadas propostas pedagógicas e na implantação de uma política educacional que atendesse as necessidades de uma sociedade de fato e não apenas a de uma população estratificada, seja ela qual for.¹

1.2 Educação no Brasil – Um Pouco de Sua Conturbada Trajetória

A Educação Formal no Brasil com seu padrão Europeu iniciou-se com a vinda dos Jesuítas e seus métodos pedagógicos que perduraram por mais de 200 anos até serem expulsos pelo Marques de Pombal. O **pombalismo**, então, tentou reestruturar a educação no país com estratégias como as aulas régias e os subsídios literários, porém sem expressivos resultados e como consequência desmantelou o praticamente único padrão de ensino existente no Brasil até então, a escola católica.

Segundo Bello (2003 apud SCHWARTZMAN e BROCK, 2005) :

Após a Reforma Pombalina cerca de quinhentos padres jesuítas deixaram o país em 1759, fechando 17 escolas, 36 missões e vários seminários para jovens e escolas elementares. Mas ficaram outras ordens religiosas e sacerdotes seculares. Mais tarde os jesuítas puderam voltar e a Igreja continuou a desempenhar um papel importante na sociedade brasileira, inclusive no ensino, apesar dos conflitos constantes com a elite política do país. (2005, p. 10)

¹ Para aprofundar-se na história da Educação do Brasil se recomenda os estudos de: Akkari (2001) e Saviani (2005).

A educação no Brasil só começou a tomar forma de fato com a vinda da família real que, fugindo de Napoleão na Europa, resolveu transferir o Reino para o Novo Mundo.

A primeira escola pública secundária fora então fundada em 1838 no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II. Além da famosa escola na serra do Caraça, em Minas Gerais, mantida pelos padres lazaristas, uma das poucas alternativas para os jovens que queriam estudar, mas não podiam ir para o Rio de Janeiro ou para o exterior (SCHWARTZMAN e BROCK 2005).

Apesar dos relativos resultados obtidos após a vinda da família real, a educação no Brasil ainda era de quase exclusivo acesso à elite aristocrática e continuava a ser tratada de forma secundária, se usarmos como exemplo, o fato de diversas colônias espanholas já possuírem universidades como a Universidade de São Domingos (1538), a do México e a de Lima, no Peru em 1551, enquanto que a nossa primeira Universidade só foi fundada em 1934 em São Paulo, ou seja, 04 séculos de atraso em relação aos nossos vizinhos latinos.

Saltando para o Brasil do século XX, destacamos seis momentos, entre ações de grupos de intelectuais e educadores, planificações públicas e propostas mercantilistas que marcam a história da educação e da escola pública e privada, estas considerações serão baseadas principalmente nos estudos de Akkari (2001) e Saviani (2005).

Utilizaremos como marco inicial a introdução do pensamento pedagógico liberal no Brasil, por meio do engajamento dos pedagogos liberais em favor de uma melhor resposta à demanda social crescente por educação que culminou com o lançamento, em 1932, do **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**, o qual preconizava uma universalização do ensino pelo desenvolvimento de um sistema de educação público. Esse documento considerava o ensino como uma função eminentemente social e pública (AZEVEDO et al., 1932 apud AKKARI 2001).

O **segundo momento** entre 1934 e 1964 é marcado pela ênfase na reprodução social, que tem por base a indústria agropecuária, e na escolarização da “máquina humana” do Estado, tendo este a necessidade de estruturação de pessoal para a administração burocrática do poder público.

Além disso segundo Akkari (2001 p. 175), “[...]a Campanha Nacional de Educação Rural na gestão de Getulio Vargas visava elevar o potencial econômico das regiões rurais por meio do ensino das modernas técnicas de produção.”; o que garantiria a auto-suficiência do Brasil neste segmento. Porém, mesmo com promulgação da **LDB** (Lei de Diretrizes e Bases)

em 1962 pelo Congresso Brasileiro a sociedade menos favorecida e as rurais continuaram afastadas da escola.

Ainda em 1942, o Decreto-Lei n. 4073, de 30 de janeiro criava a Lei Orgânica do Ensino Industrial, segundo a qual o governo - que não conseguia equipar o Estado e oferecer uma educação profissional de qualidade ou com a demanda necessária - (ROMANELLI 1997) transferia para as indústrias a responsabilidade pela qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros (FRIGOTTO e cols. 2005).

O Regime Militar entre 64 e 85 foi o **terceiro marco** na trajetória educacional brasileira. Com o período de gestão ditatorial o “homem que pensa” foi substituído pelo “homem que faz”, portanto a prática pedagógica limitou-se à transmissão de conhecimentos com uma abordagem exclusivamente tecnicista centrada nos conceitos de racionalidade, eficiência e produtividade e a discussão social e política fora neutralizada nesse período.

As possibilidades vislumbradas e iniciadas pela **educação popular** de Paulo Freire apoiadas pelo então presidente João Goulart no início dos anos 60 foram engessadas após sua deposição com o golpe de 64.

A **indústria**, em especial a de base e a automobilística - que após a gestão de Juscelino Kubitschek de 1956 a 1961, com seu reclame: "Cinqüenta anos em cinco", conseguiu encetar um processo de rápida industrialização - foi provavelmente o grande precursor deste modelo de educação técnica de reprodução, que com o auxílio das contribuições (pós-golpe) do Regime Militar com o então chamado “salário-educação” comprava (ou criava) vagas no ensino privado disponível para atender as suas necessidades operacionais. (ZIBAS 1995).

Nesse momento, todo o movimento pela popularização da escola e da educação era, então, suprimido e reforçava-se a postura do Estado com a adoção do modelo neoliberal na educação, enfim, um período de amplo desenvolvimento da escola privada que tinha como principal cliente e financiador o Estado.

A escola privada, impulsionada pelos recursos públicos, atendeu, então, a necessidade educacional e a formação tecnológica de nosso país em uma época em que a escola pública ficou em segundo plano.

1.3 A educação no Brasil pós ditadura

Após 1985, com o fim do período Militar, retornamos ao debate democrático sobre o Brasil e neste sentido também sobre os rumos da educação brasileira. Inicia-se, então, o **quarto momento**. Esta época foi marcada pela ampla privatização do ensino pelos grupos sociais dominantes e pela descentralização do ensino público para os estados e municípios que encontraram uma demanda muito maior do que a oferta disponível e com isto vieram os problemas, o mais imediato: **vagas na escola pública** para atender a sociedade que crescera expressivamente durante o período do Regime Militar. Nesse período, os *noventa milhões em ação[...] - jingle* da copa do mundo de 1970 - quase dobraram na década de 80.

O modelo neoliberal torna-se tão presente na educação brasileira que o Banco Mundial recomenda explicitamente que o Brasil conduza uma política de privatização do ensino. Isso deveria incluir, segundo o Banco, um financiamento público para os empresários privados da educação, de modo que construíssem escolas nas zonas desfavorecidas (WORLD BANK, 1989 apud AKKARI 2001).

O BIRD ou Banco Mundial, ao longo dos 20 anos de cooperação com Brasil, concedeu ao país um crédito de pouco mais de 100 milhões de dólares, quantia esta que pouco contribui para mudanças nos problemas apresentados na educação do país. Além disso, este empréstimo esteve intimamente ligado à imposição de diversas condições políticas sob financiamento no setor, evidenciando a prevalência dos interesses políticos do BIRD às custas do dinheiro nacional e num momento em que a educação requeria, além de mais investimentos, melhor administração de recursos, o BIRD sugere a diminuição dos gastos, ainda que alguns segmentos sociais tivessem a oferta de ensino comprometida (Fonseca 1998).

A Constituição Federal em seu artigo 205 estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (2001, p. 126).

Na década de 90, a proposta de reformulação da educação foi marcada a partir de uma proposta de Darcy Ribeiro com a nova “Lei de Diretrizes e Bases”, (LDB) número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

A nova LDB proposta deu, em princípio, muito mais liberdade e flexibilidade para as instituições educacionais em todos os níveis de montarem seus próprios conteúdos programáticos e para gerenciar seus próprios assuntos.

Ainda nesta década (1990), os **Planos Curriculares Nacionais (PCNs)** foram a pauta na proposta do então presidente Cardoso, muito discutida e questionada em seu formato pelos educadores. Vivemos, a partir de então, o **quinto momento** da educação no país.

O que financiou e possibilitou esta política educacional foi o chamado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), inspirado na orientação dos organismos internacionais foi implementado com força da LEI n. 9.424 criada em 1996 e entrou em vigor a partir de primeiro de janeiro de 1998, este fundo na verdade não trouxe novos recursos, apenas redistribuiu os que já eram vinculados ao Ministério da Educação e o fez com base no número de alunos matriculados no ensino fundamental das redes estadual e municipal de ensino (DAVIES 2006).

A política de ensino fundamental, no seu âmbito organizativo e pedagógico, foi eleita como prioridade central dos oito anos do Governo Cardoso, porém, os estudos de Davies (2004) apontam discrepâncias nas análises estatísticas do Ministério da Educação e questiona a campanha de 1997/1998.

Todavia, a campanha “Toda criança na escola” viabilizada pelo FUNDEF efetivamente ampliou a descentralização da educação pública, com uma parcela representativa do PIB (2,5 %) destinado ao ensino fundamental. O investimento por aluno do ensino fundamental aumentou 50,5 % (em termos reais) no período de 1994 a 1999, saltando de R\$459,00 ao ano para R\$ 691,00².

O PIB destinado à educação saiu dos 3,8 % e atingiu a marca de 4,3% e que continuou estável por quase dez anos depois. Apesar das críticas, um avanço foi obtido e mensurado.

No entanto, apesar do investimento na educação relacionado ao PIB (4,3%) colocar o Brasil bem ranqueado, quando comparado aos países membros da **OCDE** (Organização para a

² Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação (2001). Dados divulgados pelo INEP e elaborado pelo Instituto de Estudo de Políticas Econômicas e Sociais (IEPES) em valores reais corrigidos pelo IPCA (de 1999) - Índice de Preços ao Consumidor Amplo, que reflete o custo de vida para famílias com renda mensal de 1 a 40 salários mínimos.

Cooperação e Desenvolvimento Econômico), inclusive acima do Japão (3,5% PIB), o valor real praticado por investimento/aluno mostra outra realidade.

Em 1999, os 4,3% do PIB-Brasil representavam, no ensino fundamental, R\$ 691,00 por aluno ao ano; enquanto que os 3,5 % PIB-Japão rerepresentavam o valor de R\$ 4.506,00, valor este quase sete vezes maior que o investimento feito pelo Brasil em números reais, que ainda assim apresentara percentual perca pito do PIB superior.

Nossos vizinhos: Argentina (4,5% PIB), Chile (4,2 % PIB) e Paraguai (4,8% PIB) com percentual de investimento do PIB próximos ao do Brasil apresentam valores em reais por aluno também muito superiores, destacando-se o Chile e a Argentina que passavam da casa dos R\$ 1.400,00 e do Paraguai que apresentara o valor de R\$ 754,00 por aluno ano.

Portanto, apesar do aumento no PIB-Brasil no período, apresentamos valores individuais (R\$ 691,00 por aluno), muito aquém do que se espera para um ensino de qualidade (ALMEIDA 2001).

Neste período ainda, a educação infantil, ou de crianças de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora.

A educação de jovens e adultos reduziu-se às políticas de formação profissional ou re-qualificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil.

Se observarmos a evolução do custo/aluno com base no FUNDEF, concluímos que o PIB nacional para investimento na educação não é uma das melhores referências quando comparado a outros países.

Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico, e apesar do crescimento do número de matrículas do ensino médio ter sido quatro vezes maior que do ensino fundamental no período de 1997-1999 o gasto por aluno não acompanhou esse crescimento (Idem).

No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado. Um aumento de 80% nos oito anos do Governo Cardoso, sendo que aproximadamente 76% no nível privado.

Em alguns estados da União, como no caso do Rio de Janeiro, houve um decréscimo na oferta do ensino superior público de 2,6%. (FRIGOTTO & CIAVATTA 2003)

1.4 O Brasil no novo milênio - dados do governo de FHC a LULA

A democracia do Brasil no início do século XXI foi marcada, sem dúvida, por um expressivo apelo social ao eleger para presidente da república Luis Inácio LULA da Silva, do PT (Partido dos Trabalhadores) afirmando-se este ser, genuinamente, a real oposição ao então governo FHC.

Com base nos estudos de Davies (2004 p. 246), o governo LULA veio pronto a “corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior...” e lança o programa de governo intitulado: **Uma escola para todos**.

Em seus primeiros anos, o governo LULA, apesar das críticas ao governo FHC por não cumprir os dispositivos da Lei n. 9424 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e do Magistério (FUNDEF) quanto à complementação da verba federal devida aos FUNDEFs estaduais, deixou de complementar o mesmo FUNDEF em mais de R\$ 6 bilhões em 2003 e 2004 já em sua gestão pública (DAVIES 2004).

Uma das principais características nos primeiros anos do Governo Lula foi a de propor a ampliação de uma educação inclusiva (iniciada no governo FHC), permitindo, assim, que uma população menos abastada fosse incentivada a ir ou permanecer na escola.

Assim, foi criada e consolidada a unificação de programas equitativos de transferência de renda criadas pelo governo FHC (programas de bolsas de distribuição), algumas por força de lei como a 10.219 de 11-04-2001, que criou o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação – “Bolsa Escola”³, além do “Bolsa-alimentação”, do Cartão Alimentação – e do Fome Zero e o Vale-Gás. Toda esta ação foi possível graças ao Cadastro Único da Rede de Proteção Social que começou a ser montado em 2001, quando se deu o início a chamada Rede de Proteção Social (CASTRO, M. 2004). Observamos e vivemos hoje o **sexto momento** da educação no Brasil

Além disso, houve a criação de programas de cotas e de inclusão educacional. Apesar de entendermos que o formato implantado é discutível, principalmente pela característica multiétnica da população brasileira e pela característica estratificada em que se apresentam os benefícios - que podem favorecer alguns, mas excluir ainda mais a outros - há que se enfatizar que programas de redistribuição de renda são importantes, principalmente num país que

³ Constituição da República Federativa do Brasil 2001; cap. III pág. 126

notoriamente é reconhecido em todo mundo por sua marcante desigualdade social e centralização de renda pela maioria.

Nesse panorama, as políticas sociais comprometidas com a eficiência e equidade, buscaram redistribuir os recursos e serviços, procurando reduzir as desigualdades, que além de persistirem tendem a distanciar-se cada vez mais. (PAUL e BARBOSA 2008)

Quanto ao programa de cotas por etnia, um dos argumentos é o apresentado nos estudos de Schwartzman e Brock (2005), segundo o qual:

Em 2003, a população branca de vinte anos e mais tinha 7.49 anos de escolaridade, a população negra, 5,49, e a população parda, 5,37; enquanto isto, a população de origem oriental, formada sobretudo de descendentes de japoneses, tinha 9.25 anos de escolaridade. (2005, p.32)

Diversos estudos sobre desigualdade social e renda mostram que a escolaridade é a principal determinante nos parâmetros equitativos, e quanto à desigualdade salarial, esta se ajustaria em cerca de 35 a 50%, se os diferenciais de renda por nível de educação fossem equilibrados (BARROS e MENDONÇA 1996).

No entanto há que se observar também, que a maior escolaridade não vem sendo efetivamente a garantia para uma maior empregabilidade considerando que a educação apesar de fundamental não detém sozinha a responsabilidade pela transformação econômica de um país (SILVA 2002).

No estudo sobre o financiamento da educação no governo Lula⁴ apresentado no Fórum Social Mundial (FSM) em 2009, os resultados mostram alguns avanços, mas a passos curtos e sem boas perspectivas de se atingir as metas do Plano Nacional de Educação.

A revista analisou dados da atuação do governo Lula no investimento educacional entre 2003 e 2008. Uma das conclusões do estudo é que embora tenha elevado em mais de R\$ 4 bilhões, o repasse de dinheiro para a educação pública em 2007 e 2008, comparando-se a 2005 e 2006, a União não aplicou dinheiro suficiente para alcançar as metas do PNE (Plano Nacional de Educação). Entre 2003 e 2007, a receita total da União aumentou 32,1%, chegando em 2007 a R\$ 954,5 bilhões.

⁴ A publicação é uma iniciativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e visa contribuir com a discussão sobre educação pública no Brasil. Estiveram na mesa os autores dos artigos publicados na revista, Salomão Ximenes, Luiz Araújo e José Marcelino Rezende Pinto, e o coordenador geral da Campanha, Daniel Cara.

No entanto, somente em 2006 é que a educação obteve ganho real em suas despesas líquidas (R\$ 23 bilhões), abrangendo pouco mais de R\$ 27 bilhões no ano seguinte.

O dinheiro aplicado foi insuficiente para atingir as metas do PNE (Plano Nacional de Educação), ao passo que só em 2003 e 2004 o dispêndio para subsidiar a dívida pública foi duas vezes maior do que o repasse para área educacional.

Segundo a publicação, a educação perdeu espaço no orçamento federal executado no primeiro mandato do presidente Lula, já que a porcentagem ocupada pela função educação teve uma queda nos três anos sucessivos a 2003.

Em 2001, quando o PNE entrou em vigor tinha entre as metas o de progressivamente erradicar o analfabetismo e para isso aumentaria os 4,3% destinados a educação para cerca de 8% do PIB. No entanto, no ritmo que vai, quando chegar 2011 (data meta), ainda teremos 10% da população analfabeta dos 12 % aferidos em 2001 no início do PNE.

Em 2003, as despesas líquidas da União com educação foram regressivas nos dois anos seguintes, voltando a subir apenas em 2006, mas com um déficit de investimento de mais de R\$ 5 bilhões ao FUNDEF naquele ano. Apesar dos 20% do PIB arrecadado em 2005 apenas 0,74% foram investidos em educação.

Apesar de pioneiro no governo Lula, os programas educacionais ligados à diversidade não receberam recursos em 2007 e o Programa Brasil Quilombola ficou com o caixa às mínguas.

O FUNDEB veio para substituir o FUNDEF e, segundo seus criadores, para corrigir algumas falhas de acesso como a exclusão da educação infantil, do EJA e do ensino médio. (Davies 2004).

Sob obrigatoriedade do FUNDEB em 2007, o aporte de recursos do governo federal destinado à educação antes vinculado ao FUNDEF foi de R\$ 1,9 bilhões, passando a R\$ 3,2 bilhões em 2008 e cerca de R\$ 5,1 bilhões para o ano de 2009. A partir de 2010, o aporte será de 10% da contribuição total de estados e municípios, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional de investimento por aluno/ano de R\$ 1.414,85 em 2010, segundo o portal oficial do governo do Ministério da Educação e do FNDE⁵

⁵ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb> - acessível em 23/05/2010 as 23h38

O Brasil investiu segundo dados oficiais divulgados pelo INEP cerca de 4,7% do PIB em educação em 2008, com os aportes federais nos anos subseqüentes estes valores chegam hoje a cerca de 5,1 % do PIB. A UNESCO recomenda 6% e a UNICEF 8% do PIB.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) aprovou em abril de 2010, a ampliação de 1% do Produto Interno Bruto do país destinado à educação ao ano, de forma que se atinja o patamar de 7% do PIB em 2011, e 10% em 2014.

A proposta deve ser incluída pelo MEC no novo Plano Nacional de Educação (PNE), que terá vigência de 2011 a 2020, a ser encaminhado ainda em 2010 ao Congresso Nacional para votação.

Após estas observações quanto ao investimento federal na educação, destacamos, o **Programa de Governo Lula Presidente (2007-2010)** para reeleição onde cita: “O nome do meu segundo mandato será desenvolvimento. Desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade” (p. 05).

E ainda, na mesma publicação estabelece como meta no tópico Educação:

Ampliar, com estados e municípios, o acesso à educação básica, por meio da universalização do ensino fundamental de 9 anos; do atendimento à educação infantil; da continuidade à reestruturação do ensino médio e do ensino noturno, da ampliação significativa do ensino técnico e tecnológico e da continuidade das mudanças para a educação no campo [...] (2006 p. 16)

Fica registrado neste estudo o compromisso estabelecido pelo presidente Lula e pelo Partido dos Trabalhadores, que apesar de subjetivo, mostra o compromisso com educação de qualidade em suas diversas vertentes e com a ampliação do acesso desta ao povo brasileiro. Seja como pesquisadores, mas principalmente como cidadãos brasileiros estaremos atentos.

1.5 Educação no Estado de São Paulo

O Estado de São Paulo em sua magnitude e posição estratégica no cenário nacional sempre pontuou esforços, na maioria das vezes, como pioneiro na educação, lançando-se à frente inclusive do Governo Federal.

Um dos marcos mais importantes e de destaque na educação brasileira acontece nos berços paulistanos, onde logo após a substituição do Império por um regime republicano, nasceu no Estado de São Paulo, um novo conceito de educação pública, onde na década de 1890, houve um considerável esforço de modernização do estado para a reunificação de

unidades de ensino dispersas em grupos escolares construídos segundo os projetos arquitetônicos mais avançados da época (SCHWARTZMAN e BROCK 2005).

Ainda segundo Schwartzman e Brock (2005 p. 13), citando outros autores, “nesta mesma época, os alunos foram divididos e organizados segundo a idade e proficiência e criou-se, pela primeira vez, um programa sequencial de estudos, com seriação anual” (Souza 1998). Foram então criadas novas escolas normais, que passaram por transformações no sentido de introduzir melhores métodos de ensino e um conteúdo moderno (NAGLE 1974; TANURI 1979). Depois, surgiram tentativas de reformas semelhantes na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal.

Segundo um artigo do final da década de sessenta⁶ assinado pelo pesquisador José Mário P. Azanha, em 1967 começaram os estudos e providências no sentido de dotar o Estado de São Paulo de um Plano Estadual de Educação. Neste ano criou-se a Lei estadual 9.865, que reestruturou o Conselho Estadual de Educação.

Nesta época o governo estadual promoveu “extraordinariamente” (como cita o autor) o ensino ginasial, implantando a expansão da escolaridade obrigatória de oito anos quando a média de escolaridade mal ultrapassava os 02 anos. Ainda neste artigo, o autor reflete que dali para adiante a expansão do ensino tornaria inviável a permanência de um “padrão” de ensino antes concebido para uma parcela da população, intelectual ou economicamente privilegiada.

No mesmo artigo, que mais parece uma profecia, o autor enfaticamente defende a democratização do ensino e acredita ser “eticamente indefensável” o argumento de que para manter o então “padrão do ensino público”, as oportunidades educativas são sonogadas à maioria que possui os mesmo direitos.

Democratizar o ensino não significa simplesmente garantir o acesso, é articular a permanência e disponibilizar as condições adequadas e estruturais, além de estimular a capacitação continua dos profissionais envolvidos no processo educacional, incutindo nesses o motivo e a razão de se envolverem na prática de uma educação de qualidade por conta do respeito e da valorização profissional (KUENZER 2002).

Nos primeiros anos da década de 1980, vários estados brasileiros anteciparam-se às ações do poder público federal e iniciaram suas revisões e reformas curriculares.

⁶ Artigo republicado em Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 349-361, maio/ago. 2005

O poder público federal, nesse âmbito, demorou a acordar e só foi se mover de fato na década de 1990, quando acentuou sua participação nas prescrições curriculares, ações estas que até então só vinham sendo exercidas pelos governos estaduais (SOUZA 2006).

Quanto à reestruturação curricular, o Estado de São Paulo marcou sua mobilização reorganizando o modelo do então 1º. grau da escola pública, quando cria em 1983 o então Ciclo Básico (decreto 21833 de 21/12/1983). Segundo a reforma o objetivo era diminuir a seletividade e democratizar o ensino a partir de significativas transformações na prática pedagógica de alfabetização das séries iniciais.

Para o sucesso da proposta, o Centro de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) propôs um modelo que envolvia todos os agentes da educação, segundo o qual a concepção da proposta entendia a língua escrita com base na sua compreensão, representação e significados associados às palavras. (Idem).

Nesta proposta, o professor deveria, além de dominar as técnicas de aprendizagem, acompanhar e considerar sensivelmente o processo na construção do conhecimento feito pelo aluno. Com esta visão a avaliação seria qualitativa e não teria simplesmente mais um caráter seletivo, mas sim diagnóstico do quanto e como se ensina e do quanto e (principalmente) “como” se aprende. (Ibidem).

Hoje, no Estado de São Paulo, os números divulgados pela Secretaria da Educação do Estado relacionados à educação são expressivos. A rede estadual de ensino possui aproximadamente 5.300 escolas que atendem desde o ensino fundamental e o ensino médio até as escolas de tempo integral.

São cerca de **seis milhões de alunos** e mais de 240 mil professores, distribuídos em 645 municípios. Disparadamente a maior rede de ensino público do Brasil, onde os funcionários ligados à educação lideram o quadro total do funcionalismo Estadual.

Deste número, a maioria são professores distribuídos em diferentes categorias, tipo funcional e vínculo com a instituição pagadora, no caso, o Governo do Estado de São Paulo, que tem também o maior orçamento de educação do Brasil, mais de R\$ 10 bilhões por ano. Uma rede tão grande (se fosse uma empresa seria uma das maiores do mundo) tem características especiais.

A observação desta realidade e destes dados já justificam a pesquisa científica, afinal o raio de ação da rede pública estadual de ensino cria um universo de possibilidades e,

certamente, perguntas de extrema relevância são feitas dia a dia pelos diferentes atores presentes nesse imenso cenário.

Em 2008, segundo dados do governo e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Estado já contava com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos nas escolas e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando. Neste momento, o então **Movimento Nacional pela Educação** é pautado pela qualificação da mesma, já que a quantificação em relação ao acesso à escola no estado de São Paulo possivelmente já fora atingido.

Acreditando ter atingido a meta quantitativa, o Governo do Estado junto ao movimento nacional, busca agora a meta qualitativa da educação e, para isso, utiliza-se de dois índices já existentes, o **Saresp** (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e a taxa de crianças na série adequada para a idade cria outro: o **IDESP** (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) que é um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Apesar de necessário aferir, de alguma forma, o desempenho dos alunos, os critérios ao relacionar estes com a qualidade da escola são subjetivos.

Diversos estudos sobre a relação da qualidade da escola e o aprendizado dos alunos surgiram após o conhecido *Coleman Report*⁷ (Relatório Coleman), estes estudos apontam para uma maior relevância do chamado *background* familiar, segundo o qual na balança “família + escola”, a variável família tem maior peso e por isso mostra-se mais determinante no desempenho dos alunos do que a variável escola. (FELÍCIO e FERNANDES 2005).

Logicamente, não podem o professor e a escola se absterem de sua sumária importância na qualidade da formação educacional, mas se considerarmos que há uma possível fraqueza das variáveis utilizadas para representar a qualidade da escola, a remuneração ou bonificação dos professores e funcionários da educação - em sua condição de insumo - não pode estar implicitamente relacionada apenas a um “índice”, seja ele qual for como propõe o governo do estado, na gestão PSDB, em especial na gestão Serra.

Quanto à capacitação do quadro funcional, há que se observar que o Estado de São Paulo nas gestões Covas/Alckmin pontuou esforços para a atualização do quadro docente; os incentivos para graduações, pós-graduações e capacitações foram uma prática recente, tendo seu início em meados da década de 90, porém com um raio de ação limitado, pois atendem na

⁷ COLEMAN, James S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, 1966

maioria das vezes apenas os professores efetivos que constituem apenas uma parte do seu quadro funcional de docentes.

Este tipo de política de incentivo para evolução via acadêmica sofreu uma queda vertiginosa na gestão Serra, talvez por já ter atingido sua meta principal que era o de graduar com nível superior o quadro de professores da rede ou ainda por reformulações nas políticas de acesso dos professores.

Ainda assim, um exemplo é o Programa Bolsa Mestrado concedido segundo critérios a professores efetivos da rede; neste, o número de bolsas foi limitado e o acesso para este benefício extremamente afunilado e reduzido após sua reformulação em meados de 2008/2009.

Cerca de 50% do quadro funcional de professores da Rede não são empossados de cargo efetivo via concurso, o que cria um dos maiores impasses da Rede Estadual: a alta rotatividade de professores nas escolas.

A rotatividade de professores cria um problema e acontece geralmente entre os professores menos experientes e novatos na rede onde o acesso por parte dos alunos a professores mais experientes aumenta consideravelmente o seu desempenho escolar (PAUL e BARBOSA 2008).

Sendo assim, efetivar o quadro docente e estimular a permanência deste em sua região e escola sede favoreceria significativamente o vínculo “escola-professor-aluno” aproximando, desta forma, a comunidade escolar no processo decisório e participativo em busca da excelência na educação.

CAPÍTULO 02

ESTRESSE E ESTRESSE OCUPACIONAL

2.1 Entendendo o Estresse

Dentro das características desta investigação e pesquisa, a construção do estudo se deu a partir do material empírico coletado, no qual, problematizamos o estresse ocupacional na categoria funcional docente e relacionamos este aos possíveis impactos na atividade laboral conforme verificado na revisão bibliográfica.

O termo Estresse no português (Brasil) ou *stress* no inglês é hoje uma das palavras mais popularizadas na comunicação e, quase em sua totalidade, com uma conotação negativa.

É um termo originário da física que determina o grau de deformidade que uma estrutura sofre quando é submetida a um esforço externo e segundo o Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (versão 5.0) define tal propriedade física como: **Estricção 1.Eng.** Propriedade que têm certos materiais de apresentar grandes deformações plásticas antes de se romperem.

Os termos “tensão”, “pressão” e “carga” (ou “sobrecarga”), os quais dizem respeito respectivamente à deformação sofrida por um objeto e à força externa que lhe é exercida são, muito frequentemente, utilizadas como sinônimos de estresse. (SACADURA-LEITE & UVA 2007).

No cotidiano, o termo estresse é popularmente utilizado para descrever qualquer situação de incômodo, de desconforto, de ineficiência, de improdutividade e de insatisfação. O estresse justifica as instabilidades no humor nas relações humanas e é utilizado ainda como argumento ou desculpa para as explosões e impetuosidades do comportamento humano.

Várias são as doenças associadas ao estresse e muitas dessas o apontam como precursor ou potencializador de quadros pré-existentes.

Cansaço mental, instabilidade emocional, diminuição da capacidade física e, claro, **dor** - das mais diversas intensidades, acometendo diferentes pessoas em diferentes regiões do corpo e um único vilão: o estresse.

Casamentos acabam, demissões acontecem, brigas no trânsito, discussões no trabalho, violência moral e física e até crimes são cometidos em nome do estresse.

No entanto, a ciência em diferentes estudos, nos mostra que a sobrevivência do homem tem sua origem na qualidade de resposta ao estresse como sugere Hans Selye, de acordo com a chamada Síndrome Geral da Adaptação (SELYE, 1979).

O organismo humano encontra-se em contínuo equilíbrio dinâmico e a **homeostase** é esta situação de equilíbrio, de funcionamento normal, de acordo com o qual tudo está no seu devido lugar e em relativa situação de controle. Porém, quando este equilíbrio é abalado o resultado é o estresse.

O estresse corresponde, portanto, a uma relação entre o indivíduo e o meio. Nesta situação o organismo tem reações chamadas **responsividade** que regulam as respostas fisiológicas, permitindo que o organismo restabeleça a tão importante homeostase orgânica.

Sob uma situação considerada de estresse, seja físico ou mental, o sistema nervoso simpático é excitado permitindo assim uma ativação extra do corpo nos estados de estresse: isso é chamado de **resposta simpática ao estresse**, nessa fase, a ação do hipotálamo secreta alguns neurotransmissores, como a dopamina, noradrenalina e corticotrofina que libera o hormônio adrenocorticotrófico (ACTH) pela hipófise que por si também aumenta a produção de outros hormônios.

É importante destacar que o sistema simpático é ativado de modo especialmente intenso em muitos estados emocionais, como no caso do estado de raiva, que a partir da estimulação do hipotálamo culmina uma descarga simpática global com diversas reações, “como o aumento da pressão arterial e do metabolismo celular, até o aumento da coagulação sanguínea e da força muscular; essa é a chamada **Reação de Alarme**” (GUYTON E HALL 1998 p. 449) como propõe os estudos de Walter B. Cannon, notável fisiologista norte-americano.

Em síntese, no aspecto hormonal, o organismo quando submetido a condições extremas como frio, calor, ausência de oxigênio ou água secreta a **adrenalina** (epinefrina) e **noradrenalina** (norepinefrina) que através do sistema nervoso simpático (a partir do hipotálamo) via corrente sanguínea ativam o processo metabólico orgânico acelerando o ciclo

cárdio-respiratório, as contrações musculares entre outros, instala-se então a situação de **LUTA ou FUGA** proposta por Cannon (Ver figura 01).

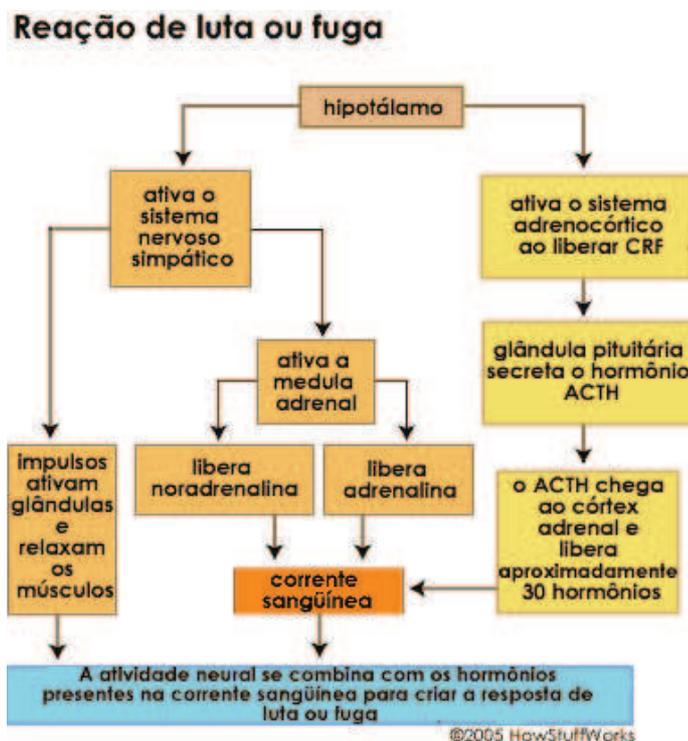


FIGURA 01 – Reação de Luta ou Fuga

Fonte - <http://pensaroque0.spaces.live.com/> acessado em 13.12.2010 as 19.25 h.

Além dos dois hormônios citados, o organismo secreta outro: **a cortisona** a partir das supra-renais, por ordem do córtex cerebral. Nesta ação de responsividade regulados pelo sistema límbico, os fenômenos emocionais recebem o mesmo tipo de resposta com destaque para a liberação da dopamina, neurotransmissor cerebral que mais influencia o comportamento.

A vida consiste deste equilíbrio dinâmico, constantemente alternando estados de estresse e homeostase. Desta forma, as forças que alteram a homeostase são equilibradas por respostas adaptativas geradas pelo organismo. (LOURES E COLS. 2002).

Historicamente, o homem vem mostrando uma incrível condição de adaptabilidade a inúmeras situações inóspitas; vem se espalhando pela Terra e adaptando-se a seus diferentes ambientes (KAMLER 2004).

A própria evolução da natureza se dá por conta desta adaptabilidade, visível na concepção darwiniana de luta pela existência.

“Os humanos sempre tiveram uma ânsia incontrolável pela exploração” (KAMLER 2004 p.16). Migramos para outras terras, invadimos oceanos, conquistamos novos continentes, dominamos os céus, olhamos e tocamos as estrelas e a lua. E não satisfeitos com a imensidão do universo, criamos um outro, o virtual.

Somos nômades, viajantes, aventureiros, bárbaros e conquistadores dia a dia, e no mar dos saberes, vivemos a caminho de algo, mesmo sem saber muitas vezes para onde vamos, neste sentido necessitamos de um norte, de um guia e a ciência nos oferece certa precisão neste rumo ao conhecimento. Parafraseando a celebre máxima de Pompeu, general romano (de 106 - 48 a.C.) imortalizada por Fernando Pessoa refletimos: *Navigare necesse; vivere non est necesse*⁸

Queremos um carro mais rápido, uma casa maior, uma cama *king size* e um sanduíche BIG, quanto mais, melhor. Até o refrigerante mais popular em meados da década de 80 era vendido em embalagem de 1 litro, hoje já o encontramos três vezes maior; preparem os galões.

Graduações, pós-graduações, doutorados e pós-doutorados: quanto mais se estuda mais se quer estudar. Venerações, idolatrias, beatificações e santificações, se tivessem escolas para estes títulos certamente não faltariam candidatos.

E o curioso é que, até com quem é desprendido de bens materiais não é diferente: quer se conhecer mais, evoluir espiritualmente, atingir planos ainda inacessíveis, enfim, quer ser mais do que ainda é. Querer e fazer mais é da natureza humana, portanto mesmo que conseguíssemos viver sem o estresse, nos estressaríamos em busca dele.

O Estresse move o homem, acredite.

“[...] Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo [...]”⁹

Fernando Pessoa

⁸ “Navegar é preciso, viver não é preciso”

⁹ Parte da nota publicada pela primeira vez na primeira edição do volume Fernando Pessoa – Obra Poética, volume único, Companhia Aguilar Editora, 1965 (organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz).

2.1.2 Estresse com base no saber médico e no saber psicológico

O estudo do estresse divide-se em duas linhas que, em geral, completam-se apesar de seus próprios paradigmas.

A primeira delas é a linha baseada no **saber médico** que descreve e estuda o aspecto fisiológico do estresse, a associação com a responsividade orgânica e o período de exposição que pode ou não acarretar a doença a partir da quebra contínua ou perdurada da homeostase.

A segunda linha tem por base o **saber psicológico** que estuda principalmente o aspecto comportamental e psicosocial do estresse e a relação com os estados emocionais humanos em suas características situacionais. Encontramos em sua linha de estudo o conceito “psicossomático”, que se refere à relação corpo e mente e a somatização de sintomas e doenças (MARTINS 2007). Recorre ao saber médico para explicar o conceito psicofisiológico do estresse hoje incorporado aos dois saberes.

O saber médico recentemente vem incorporando as contribuições dos estudos sobre estresse do saber psicológico principalmente quanto ao padrão de comportamento de risco e as consequências do estresse no nível fisiológico.

Esta observação é comprovada pelas palavras do próprio médico canadense Hans Selye (criador do conceito moderno de estresse) apud Bernik (sem data, p.02) em um congresso realizado em Munique em 1988 quando aborda o aspecto psicosocial do estresse citando que: “...o estresse é o resultado do homem moderno criar uma civilização, que, ele o próprio homem não consegue suportar.”

Nos estudos baseados no saber médico, os efeitos do estresse orgânico são involuntários, portanto não importam quais contra medidas adotadas pelo indivíduo, o organismo, se submetido a situações de estresse, responderá igualmente procurando regular e restabelecer o equilíbrio orgânico (homeostase).

Este princípio (involuntário) foi defendido por Cannon quando constatou que as reações fisiológicas eram precedidas dos estados emocionais e que estas poderiam ocorrer em estados não emocionais, mas sim com o estímulo orgânico e exemplificou este injetando adrenalina em indivíduos humanos e constatando que estes produziam reações de alarme (responsividade) característicos do medo sem estar sentindo medo. (MILLENSON 1975)

Neste embate entre o saber médico e o saber psicológico, o segundo estuda os aspectos comportamentais e voluntários na exposição do estresse e considera que o estresse percebido,

bem como os efeitos nocivos de sua exposição, pode ser atenuado e ter um impacto insalubre reduzido na saúde do indivíduo exposto, é o que se propõem, por exemplo, os estudos específicos do estresse ocupacional.

Cada saber vem contribuindo para o estudo do tema estresse e apesar de certas divergências nas linhas de estudo muitas vezes elucidam um ao outro.

Apesar de já termos incorporado o termo estresse em nosso vocabulário, pouco se sabe objetivamente o que fazer e como tratá-lo efetivamente em suas diferentes fases.

Os estudos de Selye (1979) propõe o chamado “Modelo Trifásico do Stress” que é dividido em:

1. **Fase de Alarme** – fase positiva do stress caracterizada pela reação de luta ou fuga onde há produção dos hormônios (em especial a adrenalina) para restabelecer a homeostase recém abalada. Se esta fase não perdurar não haverá danos ao organismo que rapidamente restabelece as funções fisiológicas.

2. **Fase de Resistência** – É uma fase de potencial vulnerabilidade orgânica por conta da perduração do estresse instalado na primeira fase. Nesta, o prolongamento das reações fisiológicas em resposta ao elemento estressor podem levar o organismo de volta a situação de homeostase sem graves conseqüências ou a doença caso a resistência apresentada seja perdurada ou extremamente recorrente o que pode esgotar o organismo. Varias doenças começam a surgir já nesta fase como a herpes, a psoríase e as úlceras gástricas entre outras.

3. **Fase de Exaustão** – É a fase crônica e patológica do estresse graças a perduração ou da continua recorrência da exposição do organismo a situações ou agentes estressores (isolados ou simultâneos). Esta situação faz com que o organismo migre do esgotamento fisiológico para a condição patológica, transformando, por exemplo, uma taquicardia que surge na fase de alerta em hipertensão arterial. Após todo o esgotamento da capacidade fisiológica do organismo em resposta a condição estressora o organismo pode ter uma falência de órgãos múltipla e generalizada, levando o indivíduo a morte (MARTINS 2007).

Lipp (2000 apud MARTINS, 2007 p.5) identificou em estudos clínicos e estatísticos a chamada fase de quase-exaustão que é descrita como “um momento em que a pessoa ainda consegue pensar lucidamente [...] intercalando momentos normais com momentos de muito desgaste.”

A mesma autora (LIPP, 1999) explica o estresse como uma reação complexa, composta de alterações psicofisiológicas que ocorrem quando o indivíduo é forçado a lidar com situações que ultrapassam sua habilidade de enfrentamento.

O estresse apresenta ainda dois extremos: o “eustress”, uma força poderosa que acrescenta excitação e desafio às nossas vidas, que propicia a felicidade, a saúde e a longevidade e o “distress”, que ocorre quando existe uma tensão não aliviada, que conduz à destruição, à doença e à morte prematura (SELYE, 1979).

O Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (versão 5.0) **explica o Estresse** como: **Estresse** 1.Med. Conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa, e outras, capazes de perturbar-lhe a homeostase.

Segundo Bernik (Sem data) o estresse fisiológico é uma **adaptação normal**. Quando a resposta é patológica em indivíduos mal adaptados registra-se uma disfunção, que leva a distúrbios transitórios ou a doenças graves, mas, no mínimo agrava as já existentes e pode desencadear aquelas para as quais a pessoa é geneticamente predisposta.

Após a fase de esgotamento proposta por Selye surgem as “doenças de adaptação” e destaca a hipertensão, úlceras, lesões miocárdicas e outras que são potencializadas em indivíduos simpaticotônicos (mais reativos, determinados, competitivos, preocupados, impacientes e agressivos) que por serem mais suscetíveis aos estressores estão mais propensos às doenças. (CORTE 1988).

O estresse é então percebido como uma situação de tensão aguda ou crônica, que produz uma mudança no comportamento físico e no estado emocional do indivíduo, é uma resposta de adaptação psicofisiológica que pode ser negativa ou positiva no organismo. (MOLINA 1996).

Em uma situação de estresse, o organismo humano redistribui suas fontes de energia, antecipando uma agressão iminente. Esse mecanismo de adaptação é vantajoso se realmente houver perigo iminente. Entretanto, se esse estado persistir por muito tempo, o dano será inevitável (LOURES e cols 2002).

Os efeitos do estresse no indivíduo dependerão da intensidade da exigência feita sobre a capacidade adaptativa do corpo ao se deparar com estressantes e responder aos mesmos; esta capacidade é chamada de Síndrome Geral de Adaptação (SELYE, 1979).

No modelo de **Selye** o surgimento do estresse é o resultado entre a demanda *versus* as capacidades do indivíduo, sendo o controle sistematicamente omitido na análise dos processos de produção de estresse (ARAÚJO T.M. et al 2003).

2.2 Estresse Ocupacional

O trabalho é uma das fontes de satisfação de diversas necessidades humanas, como auto-realização, manutenção de relações inter-pessoais e sobrevivência. Por outro lado, também pode ser fonte de adoecimento quando contém fatores de risco para a saúde e o trabalhador não dispõe de instrumental suficiente para se proteger destes riscos. (MURTA e TRÓCOLI, 2004)

Estressores ocupacionais estão frequentemente ligados à organização do trabalho, como pressão para produtividade, retaliação, condições desfavoráveis à segurança no trabalho, indisponibilidade de treinamento e orientação, relação abusiva entre supervisores e subordinados, falta de controle sobre a tarefa e ciclos trabalho - descansos incoerentes com limites biológicos. (Idem *apud* CARAYON, SMITH & HAIMS, 1999).

O Modelo de Michigan, apresentado por Seeger e Van Elderem (1996 *apud* FIGUEROA e cols 2001), tenta mostrar que o estresse no local de trabalho é o resultado de uma deficiência de ajuste entre trabalhador e as exigências da organização ou do emprego.

Os estudos de Cox (1994) conceituam que o estresse ocupacional surge quando o trabalhador percebe um desequilíbrio entre as demandas existentes no trabalho e sua habilidade ou possibilidade para respondê-las.

Os estudos de McClelland & Koestner (1992) mostram que à perspectiva de realização profissional pode sair de um cotidiano mais desafiador e compensador e derivar para o estresse caso as **limitações** e restrições estejam aquém das **compensações**.

No aspecto comportamental individual, os estudos de Jenkins et al (1971 *apud* SILVA et al, 2003) definem dois padrões de comportamentos típicos: o “tipo A” e o “tipo B”. Os indivíduos “tipo A” em relação a indivíduos do “tipo B” são mais competitivos, controlados pela urgência e pela pressão em cumprir tarefas, pois apresentam maior sensibilidade a eventos cotidianos. Este tipo de comportamento mostra maior propensão a problemas cardiovasculares.

Outro importante estudo é o modelo “Demanda-Controle” proposto por **Robert Karasek** e citado por Araújo e cols. (2003).

Segundo este modelo, o estresse ocupacional está diretamente relacionado à **demanda** do trabalho e ao grau de **controle** do trabalhador.

Sendo assim, a relação que desencadeia o estresse é o de **ALTA** demanda de trabalho e o **BAIXO** controle do trabalhador.

O modelo Demanda – Controle proposto por Karasek (1979) aponta quatro tipos básicos de experiência no trabalho que se contrapõem em alto e baixo, seja para demanda (psicológica) ou controle:

1. Alta exigência do trabalho = **Alta** demanda + **Baixo** controle
2. Trabalho Ativo = **Alta** demanda + **Alto** controle
3. Trabalho Passivo = **Baixa** demanda + **Baixo** controle
4. Baixa Exigência = **Baixa** demanda + **Alto** controle

Este aspecto de ordem comportamental pode ser explicado fisiologicamente com a alteração de liberações hormonais como se propõem Frankenhauser & Gardell (1976), citado por Araújo e cols. (2003), há mais de duas décadas de pesquisa.

Estes pesquisadores (Frankenhauser & Gardell) constataram que a produção de **catecolaminas** e **adrenalina** que estão relacionados ao esquema luta-fuga aumentavam em situação de ALTA demanda. Já em situações de BAIXA demanda apenas o hormônio de resposta a ser mais liberado era a adrenalina.

Os trabalhos de Araújo e cols (2003) observam que, baseados nos estudos fisiológicos, a ALTA demanda e o BAIXO controle aumentam significativamente a liberação dos chamados “hormônios do estresse” como uma ação de responsividade orgânica e que esta liberação continuada pode desencadear adoecimento físico e mental.

O estresse ocupacional é o precursor das doenças ocupacionais, ou seja, aquelas advindas do trabalho, as doenças de incapacidade física são relativamente mais fáceis de serem diagnosticadas, no entanto existem as síndromes psicológicas que advém do desgaste mental e da relação social de esgotamento emocional como a síndrome de burnout.

2.3 Burnout

O termo Síndrome de Burnout foi adotada por Freudenberguer (1974 apud GUIMARÃES e CARDOSO, 2004), o qual observou que muitos voluntários com os quais trabalhava, apresentavam um processo gradual de desgaste no humor e ou desmotivação. Geralmente, esse processo durava aproximadamente um ano e era acompanhado de sintomas físicos e psíquicos que denotavam um particular estado de estar "exausto".

Na Califórnia, Maslach e Jackson (1981 apud MORENO - JIMENEZ e cols. 2000) conceituaram o Burnout como uma resposta ao estresse ocupacional crônico, que compreende a experiência de encontrar-se emocionalmente esgotado, de desenvolver atitudes e sentimentos negativos para com as pessoas com as quais trabalha e com o próprio papel profissional.

Maslach (1981) estava interessada na forma como as pessoas enfrentavam a estimulação emocional em seu trabalho, mais precisamente nas estratégias cognitivas chamadas despersonalização. Observando profissionais da área de saúde, o autor cunhou o conceito de "desumanização em defesa própria", isto é, o processo de proteger-se a si mesmo frente a situações estressoras, respondendo aos pacientes de forma despersonalizada. (GUIMARÃES & CARDOSO 2004).

No caso dos docentes, o Burnout se caracteriza por uma exaustão dos recursos emocionais próprios, em que são comuns atitudes negativas e de distanciamento para com os alunos e da valorização negativa de seu papel profissional, manifestando-se através ou a partir da exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho (MORENO - JIMENEZ e cols. 2000).

Os Estudos de Maslach e Leiter (1997 p. 186) apud Monteiro (2000), o burnout envolve três principais componentes: “Exaustão emocional (EE), Despersonalização (DP), Baixa realização pessoal (PA)”.

No Brasil, Codo (2003), em um estudo com professores de amplitude nacional, conceituou o burnout como Síndrome da Desistência do Educador.

O estresse apresenta um quadro de esgotamento do indivíduo, com interferência em sua vida pessoal e não necessariamente no trabalho, (FERENHOF & FERENHOF, 2002) diferentemente do Burnout.

2.4 Coping

Porque indivíduos expostos aos mesmos ambientes ou elementos estressores reagem de forma diferente? O que faz com que no mesmo ambiente de trabalho, por exemplo, alguns colaboradores enfrentem bem o estresse permanecendo motivados e eficientes e outros entram num estado de ineficiência?

Este “enfrentamento” que citamos, latente em profissionais ou pessoas que apresentam uma peculiar característica de adaptabilidade é chamada de *coping*, e os estudos sobre este podem em parte, responder as questões feitas anteriormente.

Este conceito tem sido estudado por três gerações de pesquisadores, dentre os quais se destacam sensíveis concepções, porém uma das definições mais aceitas sobre coping é o de conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes (ANTONIAZZI et al 1998).

Diferentemente da resposta ao estresse, que em geral tem sido considerado involuntário ou espontâneo sob o aspecto fisiológico - baseados nos estudos e proposta de **Selye** - o Coping apresenta-se como uma resposta voluntária que possibilite a administração da situação ou condição potencialmente estressora.

Quando se excedem os recursos pessoais esta ocorrência é avaliada como situação de estresse e o coping surge como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais que permitem o enfrentamento da situação (LAZARUS E FOLKMAN 1984).

Nesta linha de estudo, explica-se que o coping tem duas funções: modificar a relação entre a pessoa e o ambiente, controlando ou alterando o problema causador de “distress” - coping centrado no problema - adequar a resposta emocional ao problema - coping centrado na emoção - (Idem).

Banaco (2005) e Torres e Coelho (2004) falam em “repertório comportamental” quando se refere ao **conjunto de respostas comportamentais adaptativas**.

Este repertório pode ser associado ao histórico de enfrentamento e controle pessoal congruente às dificuldades situacionais ao longo das vivências.

Mesmo que os estressores sejam considerados absolutos e, portanto incontroláveis, existe uma relativização quanto à tolerância da situação estressante e esta reação é peculiarmente individual e pessoal, ou seja, cada pessoa reage de forma diferente às mesma situações estressoras e com diferentes resultados (SANTOS, 1995).

Sendo assim, se esta reação pessoal está intimamente ligada a este “repertório pessoal”, o estudo destes padrões de comportamento e respostas permitiria a sugestão de estratégias comportamentais e situacionais que potencializariam o enfrentamento bem sucedido à situação de estresse, permitindo, assim, a preservação psicofisiológica do indivíduo exposto.

2.5 O Estresse Ocupacional e o Professor

Entender que o estresse ocupacional tem o trabalho como desencadeador do processo de estresse é a premissa para se reconhecer os agentes estressores presentes no ambiente profissional e, então, a partir daí propor mudanças que minimizem seus efeitos insalubres aos indivíduos expostos.

Os aspectos individuais de controle ao estresse são fundamentais, porém não são suficientes quando se trata de estresse ocupacional, que se refere a continua exposição à qual o trabalhador é submetido.

Esta continua exposição terá um efeito causal nocivo mais rápido em alguns ou mais lentos em outros, mas, certamente em algum momento cedo ou tarde, os efeitos serão desencadeados.

Nesta linha de pensamento, que propõe não apenas as mudanças nos comportamentos individuais, mas sim às mudanças na organização do trabalho para promoção da saúde é que convergimos nossos estudos ao modelo Demanda-Controlle que assume causalidade sociológica e se propõe a avaliar os aspectos psicossociais do trabalho. (KARASEK & THEÖRELL, 1990)

A partir destas observações, destacamos uma série de estudos sobre doenças ocupacionais dos docentes que tem como predecessor o estresse ocupacional.

Entre os docentes, o principal fator de relação com o estresse ocupacional é o absenteísmo por conta de problemas de saúde, dentre os quais se destacam como fatores psicológicos a ansiedade, a depressão, a irritabilidade, a hostilidade e a exaustão emocional. (CAPEL 1987).

Em outro estudo que teve como foco a saúde mental, Codo (2003) mostrou que 26% de professores (de uma população de mais de 30 mil) apresentavam exaustão emocional e destacou a desvalorização profissional, a baixa auto-estima e a ausência de resultados percebidos no trabalho como consequência desses problemas.

Um número alarmante também sobre cansaço mental é apresentado nas pesquisas com professores do Estado da Bahia. Silvany-Neto et al.(2000) apresentou 39,6%, Wernick (2000) 44,6%, Paranhos (2001) 73,3% e Delcor et al. (2004) 59,2% de queixa de cansaço mental. (Reis et al 2006).

A exposição a aspectos insalubres mais citadas pelos 573 professores da rede particular de ensino de Salvador foi o esforço físico elevado, a exposição ao pó de giz e a fiscalização continua de desempenho. Quanto à saúde, as reclamações mais frequentes foram dor de garganta, dor nas costas, rouquidão e cansaço mental. Neste mesmo estudo a prevalência de distúrbios psíquicos menor foi de 20,3% (SILVANY-NETO et al 2000).

Ainda em outros estudos, há destaque para diversos distúrbios e doenças advindas do estresse, as mais relatadas são: doenças cardiovasculares, labirintite, faringite, neuroses, fadiga, insônia e tensão nervosa (OIT, 1981; KYRIACOU & PRATT, 1985; COOPER, 1993).

Segundo a revisão bibliográfica, outros fatores contribuem positiva ou negativamente para a instalação dos problemas recorrente por conta do estresse ocupacional, os principais estudados foram: gênero, tempo de carreira, jornada de trabalho e, no caso deste estudo em especial, o tipo de vínculo funcional.

No caso do gênero, Reis (2006) destaca diversas pesquisas: Codo (1999), Silvany-Neto et al (2000) no Brasil e as de Boyle et al., (1995), Dick & Wagner (2001) no exterior, apontam a educação como um universo dominado pelas mulheres e, portanto, com peculiaridades quanto a relação social, saúde e ao estresse ocupacional.

Nesses e em outros estudos como o de Griffith et al (1999) em Londres as mulheres apresentaram escores mais elevados no Inventário de Estresse aplicado do que os homens.

Na Austrália Punch e Tuetteman (1990) identificaram que as mulheres percebiam mais seu trabalho como estressante do que os homens e o nível de estresse entre os professores foi o dobro quando comparado com a população geral.

No Brasil, as mulheres mostram-se mais afetadas pela exaustão emocional (MORENO ET AL. 1992). Outros estudos, sobre a saúde psíquica, têm apontado uma maior prevalência de efeitos negativos entre as mulheres, destacando os estudos de Wernic (2000), Paranhos (2001) e Araújo et al (2003), como cita Reis (2006).

Em relação ao tempo de carreira, Griffith et al (1999) destaca que os professores mais novos apontam escores mais elevados do que os professores mais velhos e que estes resultados podem ser justificados pela inexperiência e período de adaptabilidade ainda no início da carreira e a ausência ainda de múltiplas alternativas de adaptar à situações potencialmente estressantes.

CAPÍTULO 03

UNIVERSO E CENÁRIO DE PESQUISA

3.1 Universo - A Cidade de Guarujá¹⁰

Frequentada estância balneária de São Paulo, localizada na Ilha de Santo Amaro, o Guarujá fica separado pelo continente pelo Canal de Bertioga e da Ilha de São Vicente pelo estuário de Santos. A mesma compõe uma das 15 cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista, microregião de Santos, sendo esta a terceira maior ilha do Estado de São Paulo. Essa ilha mantém íntima ligação com a cidade de Santos, principal cidade da região. E isso é possível graças à travessia de balsas de veículos e barcas para pedestres ou ainda pela Rodovia Cônego Domênico Rangoni, que percorre a área continental do município de Santos. Ao norte limita-se a área continental de Santos com o Município de Bertioga.

3.1.1 Território e População

A cidade litorânea apresenta uma área total de 143 km², com um grau de urbanização apresentado de 99,97%. E possui uma população de 312.504 (2009), sendo que desta, 25,35% com menos de 15 anos de idade (acima da média Estadual de 23,17%) e 8,18% com mais de 60 anos (abaixo da média Estadual de 10,81%).

3.1.2 Estatísticas Vitais a Saúde

A taxa de natalidade é de 15,70 (por mil habitantes) e apesar de estar acima da média do Estado (14,63), a taxa de mortalidade Infantil apresentada é maior, 15,96 (por mil nascidos vivos), que está acima da média estadual de 12,56, mas, abaixo da média regional de 16,50.

¹⁰ Segundo dados da Fundação SEAD - disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php> de 2009 - acessível em -03.12.2009 as 14h32.

O número percentual de mães adolescentes com menos de 18 anos equivale a 9,33% contra 7,74% da Região e 7,13% do Estado.

3.1.3 Habitação e infra estrutura

O percentual de abastecimento de água mostra que 92,86% da população recebe atendimento. Números estes que estão abaixo dos da região (95,93%) e do Estado (97,38%).

A coleta de lixo apresenta números favoráveis no município: 98,46% dos habitantes da cidade são atendidos e os números são pareados tanto com os da região (98,74%) quanto com os do Estado (98,90%).

Em relação ao nível de atendimento do esgoto sanitário, 72,07% do município tem o tratamento e isso apresenta números acima dos da região (67%). Porém, este escore está abaixo dos números estaduais (85,72%).

3.1.4 Condições de vida

O Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) de 2006, na categoria Dimensão de Riqueza, coloca o município num dos índices mais altos da região e bem acima do apresentado pelo Estado. O município de Guarujá aparece ainda em 10º lugar no ranking estadual de municípios mais ricos e na região fica atrás apenas de Santos que aparece em 6º. Lugar no Estado.

No entanto, o mesmo índice IPRS na dimensão escolaridade apresenta o município com números abaixo tanto na região quanto no Estado.

Por fim o IPRS classifica o município na categoria 2 que, embora apresente níveis de riqueza elevados, não exhibe bons indicadores sociais.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2000 era de 0,788 contra os 0,814 do Estado e a renda per capita em salários mínimos era de 2,04 contra 2,89 da região e 2,92 do Estado.

3.1.5 Educação

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos acima, em 2000, era de 8,45%. Número este bem acima daquele apresentado na região (6,27%) e pelo Estado (6,64%).

A média de estudos em anos também foi abaixo na comparação, a população de 15 a 64 anos apresentou 6,73 anos, enquanto que na região o número foi de 7,8 anos e no Estado 7,64 anos.

A população de 25 anos e mais com menos de 8 anos de estudo representou 63,05 % no município contra 51,82% na região e 55,55% no Estado.

Em relação ao ensino médio completo entre a população de 18 a 24 anos os percentuais mostram-se bem abaixo no município quando comparados: 26,35% no município, 39,14% na região e 41,88% no Estado.

A rede pública da cidade apresenta 26 escolas municipais com foco na educação infantil e ensino fundamental e 23 escolas Estaduais com foco no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em relação às taxas de aprovação na rede Estadual de Ensino a cidade apresenta números similares aos da região. No ensino fundamental apresenta 88% e na região apresenta-se o valor de 87,8%. No ensino médio, o percentual é sensivelmente maior: 78,4% na cidade contra 75,2% na região.

Da população total 1,2% matricularam-se no Ensino Superior (3.749) em 2006, Porém o número de concluintes do ensino superior na cidade registrado para o mesmo ano é de 547 - menos de 0,2% da população total da cidade.

3.1.6 Emprego e rendimento

A participação dos vínculos empregatícios em 2008 nos serviços lidera a categoria de emprego e rendimento com 65, 25% com rendimento médio de R\$ 1.511,37.

Este vem seguido pelo Comércio, com 25,04% com rendimento médio de R\$1.369,31% e, em terceiro, lugar aparece a Indústria, com 4,8% e rendimento médio de R\$ 2.386,16. O PIB de 2007 do município foi de R\$ 2.902,31(em milhões de reais correntes) - o 2º da região - e o PIB per capita (em reais) registrado foi de R\$ 9.800,14.

Segundo pesquisa realizada pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos Socioeconômicos (NESE) / UNISANTA¹¹ no ano corrente de 2008, o índice de desemprego apresentado na cidade foi de 13,77% considerando a população economicamente ativa. Índice este na média da região, acima de Santos (12,17%) e São Vicente (13,73%) e abaixo de Praia Grande (13,87%).

Em relação à idade, a mais afetada compreende os 16 aos 24 anos de idade com 39,64% (2008), seguido dos 25 aos 29 anos, com 20,72%.

Em relação à escolaridade, as classes mais atingidas pelo desemprego são dos detentores de ensino médio completo (37,84%), e do fundamental incompleto com (24,32%).

No entanto, é importante observar que estas mesmas classes lideram o quadro de empregabilidade. Em primeiro lugar, o fundamental incompleto com 31,37% e, em segundo lugar, o ensino médio completo com 27,00%.

Há que se destacar que a qualificação graças à formação permite o acesso a melhores postos de trabalho e melhores salários e que possivelmente o empregado com ensino fundamental incompleto deva ocupar os postos mais baixos nos empregos disponíveis no mercado da região.

A pesquisa verificou ainda que 81,87% do trabalhador morador no Guarujá trabalha na própria cidade, que 10,88% trabalham em Santos e apenas 7,48% trabalham em outras localidades e que o índice de economia informal – autônomos ou sem carteira assinada – atinge 47,34% da população de trabalhadores da cidade.

3.2 Cenário de Pesquisa - Característica da Escola de Estudo

A Unidade Ensino (U.E.) situada compõe uma das 76 escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Santos, que abrange, além do Guarujá, os municípios de Bertiooga, Cubatão e Santos.

Nos números totais da escola, esta apresenta oficialmente com base na listagem de alunos matriculados (no ano letivo de 2009), 992 alunos distribuídos em 27 salas e com uma média de 37 alunos por sala de aula, com peculiaridades para cada turno e ciclo de ensino.

¹¹ PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego na Cidade de Guarujá - NESSE / UNISANTA disponível em: <http://www.nese.unisanta.br/download/pedgja/ped11-08.pdf> acessível em 04.12.2009 as 21h 44.

Quanto ao espaço físico da unidade de ensino, essa apresenta 10 salas de aula ativas e que, apesar de certos problemas estruturais, apresentam condições de uso e funciona em três turnos de ensino.

Encontramos no primeiro turno, o matutino, as 10 salas sendo plenamente utilizadas com a seguinte distribuição: três salas para o Ensino Fundamental, Ciclo II, seriadas em 7ª (01 sala) e 8ª séries (02 salas), e sete salas para o Ensino Médio, seriadas em 1º ano (03 salas), 2º ano (03 salas) e 3º ano (01 sala). A média de alunos por sala de aula no período matutino é de 37,3 alunos por sala de aula, totalizando 373 alunos no período.

No turno vespertino, encontramos também 10 salas em pleno uso, no entanto 09 salas são de responsabilidade e gestão do Estado e 01 sala (1º. Ano) fora municipalizada e é gerida pela Secretaria de Educação do Guarujá.

Apesar da não gestão direta do Estado e da escola nesta sala de aula, o uso do espaço físico e todas suas implicações coloca esta sala apenas quantitativamente na análise numérica da escola, no entanto, os números apresentados por esta podem ser discrepantes, afinal estamos observando uma rede de ensino diferente da Estadual e, por isso, com peculiaridades próprias, sendo assim optamos por citar, mas excluir esta sala no processo de análise.

Das, então, nove salas ocupadas, três salas são do Ciclo II do ensino fundamental – 5ª série (02 salas) e 6ª série (01 sala) – e seis salas são do Ciclo I, também do ensino fundamental, sendo: 1ª série (01 sala), 2ª série (01 sala), 3ª série (01 sala) e 4ª série (03 salas).

Consideramos, para estabelecimento do número médio de alunos por sala do período vespertino, a contagem de 283 alunos e uma média de 31,5 alunos por sala de aula.

Observamos, no terceiro turno de ensino, o noturno, que a demanda de vagas ofertadas fora menor do que as pleiteadas, assim como aconteceu no período vespertino e que possibilitou a municipalização de uma das salas de aula.

No entanto, no período noturno, o caso foi de maior impacto e duas salas de aula encontram-se fechadas. Este fato implicou num menor número de aulas ofertadas na escola e teve impacto direto na vida dos professores da unidade de ensino, que, por conta do ocorrido, diminuíram o número de aulas possíveis na própria unidade, seja para ampliação de jornada em carga básica ou para complementação de carga horária inicial mínima. Se esta última não acontece, o professor é obrigado a buscar outra escola na atribuição de aulas para complementação legal de jornada inicial, o que interfere significativamente em toda a logística e desgaste da atuação do docente.

É também no turno noturno que os números são mais evidentes, são 336 alunos distribuídos em 08 salas de aula, sendo uma para o ciclo II do Ensino Fundamental (8ª série) e sete salas para o ensino médio. A média apresentada é de 42 alunos por sala de aula, a maior média de alunos da escola.

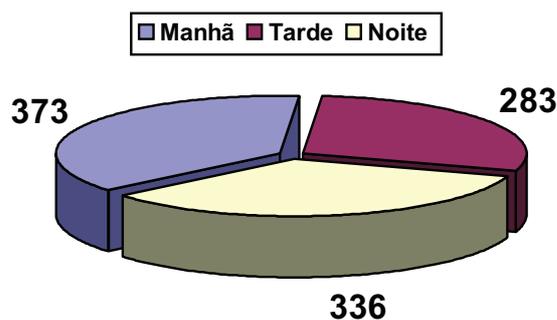


FIGURA 02 – Cenário de Pesquisa - número total de alunos por período

Se fizermos uma análise do número médio de alunos por ciclo de ensino, observamos que no ciclo I de ensino, que compreende as séries de 1ª a 4ª, encontramos na escola uma média de 28,5 alunos por sala, com números que vão de 13 alunos por sala até 37 alunos. Esta discrepância é justificada por um programa de aceleração de alunos (PIC) que se encontram com déficit de aprendizagem e que formaram uma classe reduzida (13 alunos) para que a atenção mais individualizada por parte do professor possibilite um melhor desempenho, por parte do alunos, no processo de aprendizagem ao longo do ano letivo.

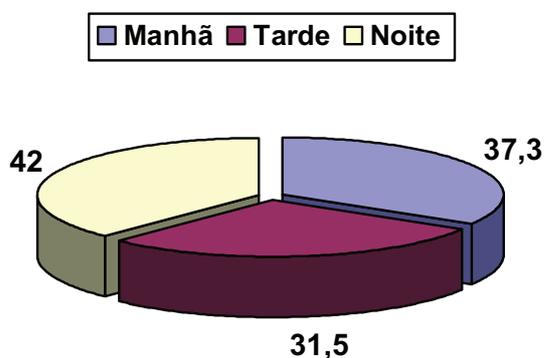


FIGURA 03 – Cenário de Pesquisa - média de alunos por sala no período

Observando o ciclo II de ensino na U.E., que compreende da 5ª a 8ª série, o número médio de alunos por sala é de 37,5 alunos, considerando os três turnos de ensino.

Já no ensino médio, que compreende os três anos finais do 1º ao 3º ano, os números são expressivos e apresentam uma média de 40 alunos por sala de aula.

3.2.1 Característica do perfil docente com base no Livro Ponto

Ao analisarmos o perfil da escola, constatamos que do número total dos professores vinculados à unidade de ensino, sessenta e seis (66) são predominantemente do sexo feminino. Fato que está de acordo com diversos estudos, os quais indicam que a educação escolar caracteriza-se como um universo no qual a presença da mulher é significativamente maior que a dos homens¹². Nessa unidade de ensino, as mulheres representam mais de 75% do quadro funcional de docentes.

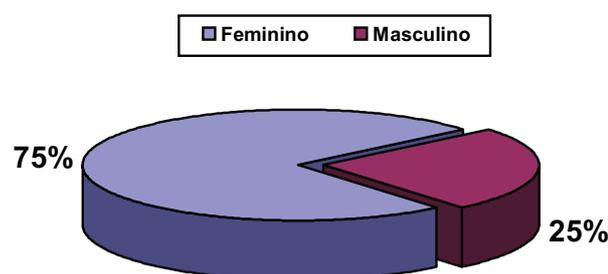


FIGURA 04 – Cenário de Pesquisa - distribuição de professores por gênero

Quanto à categoria funcional, 18,25% do quadro classifica-se como Professor de Educação Básica I (PEB I), ou seja, atuam como polivalentes exclusivamente no primeiro ciclo de 1ª a 4ª séries. Desse, todos são mulheres.

¹² Em 1999 o MEC divulgou os resultados do primeiro censo do professor realizado em 1997 onde a distribuição do quadro apresentou que 14,1% da categoria é constituída de homens e expressivos 87,7% de mulheres (Viana 2001).

Os demais professores, 81,75% do quadro classificam-se como Professor de Educação Básica II (PEBII), que são os professores atuantes no ciclo II de ensino (5ª a 9ª séries) e ensino médio. Nessa categoria destacam-se os professores de Educação Física e Educação Artística que têm sua atuação presente também no ciclo I de ensino, como professores especialistas.

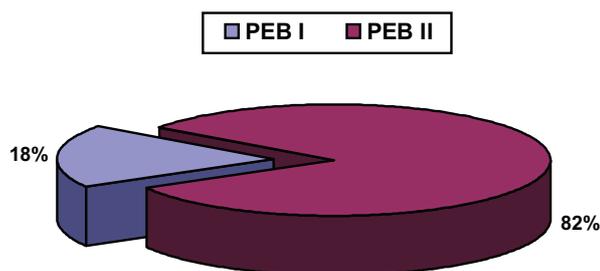


FIGURA 05 – Cenário de Pesquisa - distribuição de professores por categoria funcional

Do quadro funcional total de professores, 7,6% dos docentes encontravam-se afastados de atuação em sala de aula para ocupar cargos de natureza pedagógica ou administrativa; destes, 3,1% permaneceram na unidade de ensino ocupando dois postos de coordenador pedagógico; uma professora assumiu um cargo de diretora em outra U.E., um professor ocupou um cargo de vice-diretor também em outra U.E. e uma professora solicitou afastamento por conta dos estudos (mestrado).

Quanto ao tipo de vínculo funcional, dos 66 professores, 44% têm vínculo “efetivo”, ou seja, titular de cargo provido por concurso de provas ou provas de títulos ou efetivado por força de dispositivos legais anteriores a Constituição de 1988.

No quadro apresentado, 25,75 % possuem vínculo do tipo “ACT/OFA¹³” que são professores que têm uma carga de aulas atribuídas, mas não são possuidores de cargo via concurso público; sua evolução na rede Estadual de ensino é por pontuação obtida por dia letivo atuado, que lhes classificam em um tipo de *ranking* na hora das atribuições de aulas remanescentes das aulas atribuídas.

¹³ ACT/OFA – Ocupante de Função Atividade, admitido em caráter temporário – ACT (lei 500/1974), extranumerário e servidor admitido nos termos do artigo 203 da Lei Complementar 180, 12/05/1978, sendo vinculado pela CLT – Consolidação da Leis dos Trabalho.

A atribuição ocorre primeiramente aos efetivos de cargo, que também carregam pontuação que se aplica exclusivamente em sua categoria como efetivo.

Os professores com vínculo “eventual” preenchem 30,3% do quadro funcional. Estes professores têm papel substitutivo no cotidiano escolar. Normalmente são professores recém-formados, iniciantes na docência ou na rede estadual de ensino e que por não possuírem pontuação mínima na rede não conseguem aulas atribuídas como os ACT/OFA.

Estes professores são vinculados à escola após uma inscrição feita na Diretoria Regional de Ensino e uma inscrição feita na própria escola de interesse do candidato a eventual. Após a vinculação como professores eventuais na U.E., estes permanecem à disposição da escola nos dias letivos, substituindo outros docentes que tenham se ausentado de suas aulas.

Os professores eventuais não têm carga de aulas atribuídas fixas, portanto, contam com a eventualidade de ter ou não aulas naquele dia de trabalho, aspecto este que também se reflete na instabilidade de seu pró-labore no final do mês.

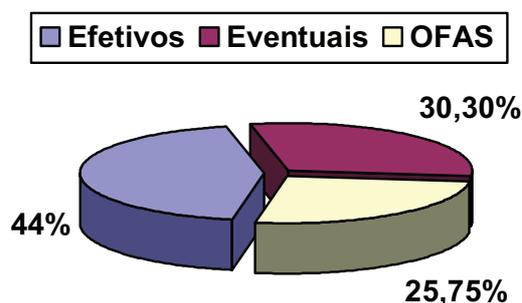


FIGURA 06 – Cenário de Pesquisa - distribuição de professores por vínculo contratual

É importante observar que a realidade da unidade de ensino é muito semelhante a da Rede Estadual de Ensino, na qual cerca de 50% do quadro de professores não possui vínculo efetivo e, por esse motivo, está sujeito a rotatividade nas escolas.

Esta rotatividade cria alguns problemas na trajetória em busca da eficiência (que requer continuidade), entre os mesmos, aponta-se a falta da criação da identidade do professor com a comunidade escolar por conta de sua rápida permanência – com sorte, um ano letivo – e, daí, pode-se concluir que onde não há envolvimento, dificilmente haverá comprometimento.

Outro fator negativo é a perda desta característica produtora que obriga um professor que – mesmo com uma passagem relâmpago na escola – inicia um bom trabalho e obtém boas respostas dos alunos, mas é obrigado a abandonar o trabalho no final do ano letivo.

Qualquer trabalho, por melhor que seja desenvolvido, morre por conta da descontinuidade o que acaba desmotivando tanto os alunos quanto os docentes que no momento de colher frutos vêem seu trabalho “amputado” por conta das burocratizações do sistema.

CAPÍTULO 04

A PESQUISA

4.1 Metodologia

O presente trabalho tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratório e descritivo, a partir dos instrumentos utilizados, e que apresenta um recorte transversal de uma população total e estratificada dentro de seu universo de estudo.

A relação indivíduo-sociedade é a marca das pesquisas sociais tendo como preceito o compromisso com valores e a investigação dos fenômenos sociais. Diferentemente das ciências naturais, os fenômenos são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas exclusivas e, portanto, não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle (MARTINS 2004).

Segundo Richardson (1999), a pesquisa qualitativa busca a compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentadas pelos entrevistados.

A característica flexível, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica além do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. Sendo assim, segundo os estudos de Thiollent (1980) e Becker (1977) citado por Martins (2004), no trabalho de pesquisa sociológica, a neutralidade não existe e a objetividade é relativa, diferentemente do que ocorre no positivismo.

A autora, nesse mesmo estudo, concluiu que, apesar desta interação do pesquisador com o pesquisado, o papel dos cientistas deve ser o de fornecer um conhecimento que ajude o outro a se fortalecer como sujeito autônomo, capaz de elaborar seu próprio projeto político, tendo, o pesquisador, o cuidado ético, apesar de uma possível identificação política com o pesquisado, de não transformar-se em militante de uma causa. Neste caso, apesar da característica de aproximação e da observação participante, o pesquisador deve manter a imparcialidade ao olhar a realidade efetivamente como ela é, e não como gostaria que fosse.

O universo de pesquisa (caracterizado no terceiro capítulo) foi a rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo, na cidade do Guarujá/SP (região da Baixada Santista) e o cenário de pesquisa foi uma escola estadual de ensino fundamental e médio da cidade litorânea.

É importante ressaltar que, nessa pesquisa pretendeu-se que a mesma fosse aplicada a todos os professores ativos da unidade de ensino e teve como objeto de estudo o estresse ocupacional e a relação com a qualidade da prática docente. A escola selecionada (unidade de ensino) é de porte médio, situada em área urbana e atende alunos desde o primeiro ciclo do ensino fundamental até o término do ensino médio.

Os professores participantes, após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), foram estratificados em grupos de estudo, tendo como critério para divisão o gênero, a sua classe e qualificação funcional, a escola sede (no caso dos efetivos) além do tipo de vínculo com a instituição contratante/pagadora no momento da pesquisa

Esta divisão se fez necessária por se considerar os diferentes níveis e vínculos dos professores: Professores de Educação Básica I (PEB I), Professores de Educação Básica II (PEB II) e quanto ao vínculo funcional: professor de cargo Efetivo (possuidor de cargo na unidade de ensino ou possuidor de cargo em outra U.E.), Professor seletista **com** vínculo (OFA) e professor seletista **sem** vínculo (eventual). Quanto ao gênero, esta divisão se fez necessária após a observação da revisão bibliográfica e do cenário de pesquisa onde a presença da mulher se mostrou significativamente maior no quadro educacional do que a do homem, por conta dessa realidade preferiu-se observar as características individuais e as possíveis peculiaridades entre as partes.

4.2 Instrumentos de Pesquisa

Quanto ao instrumento a ser utilizado na pesquisa, cabe ressaltar que o mesmo foi escolhido após pré-seleção e análise de 03 instrumentos, os quais foram compostos por questionários auto-executáveis **já validados**.

O instrumento selecionado para avaliar o estresse ocupacional, foi precedido de um questionário para coleta de dados sócio-demográficos, cuja estrutura contempla questões fechadas, sendo composto pelos seguintes itens: sexo, idade, estado civil, número de filhos, posição da renda familiar, tempo de serviço, jornada de trabalho semanal e na unidade de

ensino, tipo de vínculo funcional e condição de cargo, entre outras além de uma questão aberta para considerações livres (ver apêndice). Alguns dados relevantes, referentes aos professores da U.E., foram obtidos diretamente do livro ponto funcional, não sendo necessário, portanto, a abordagem dos mesmos dados com os docentes.

Os instrumentos avaliados para mensurar o estresse ocupacional foram:

1. Versão resumida traduzida para o português do *Job Stress Scale* desenvolvida pelo pesquisador, Töres Theorell, que reduziu e validou o questionário anterior de 49 questões proposto por Robert Karasek. A versão para o português foi adaptada por Alves M., Chorb, Faersteinc, Lopes S. e Werneck (2004).

2. Versão atualizada do *Inventário de Malestar Percibido em el Ambiente Laboral (IMPAL)*, desenvolvida por Figueroa e Schufer (2001).

3. Escala de Estresse no Trabalho (EET), desenvolvida por Paschoal e Tamayo (2003).

Os três instrumentos de pesquisa citados possuem peculiaridades próprias, mesmo tendo como objetivo final a mensuração do estresse ocupacional e suas variáveis de impacto.

O procedimento a partir da seleção destes instrumentos foi fazer um pré-teste dos mesmos e submetê-los à avaliação de especialistas para que determinassem qual ou quais desses mostram-se mais adequados para a pesquisa a ser desenvolvida.

Após este procedimento, optamos por utilizar a versão resumida e traduzida para o português do *Job Stress Scale* que tem como foco o modo de organização do trabalho.

O *Job Stress Scale* foi selecionado por ter grande referência em pesquisas anteriores, por já ter sido publicado na Revista Brasileira de Saúde Pública e por possuir como principal característica o fácil manuseio.

Esse questionário é uma versão reduzida de outro originalmente elaborado, na Suécia, por Karasek, composto por 49 perguntas. A versão reduzida por Töres Theorell em 1988, contém 17 questões. O padrão de resposta é psicométrico e feito no formato de escala Likert. Segundo essa escala, ao responderem o questionário baseado na mesma, os questionados especificam seu nível de concordância com uma afirmação caracterizando:

- **cinco** questões para avaliar demanda do trabalho,
- **seis** questões para avaliar controle do trabalhador sobre a demanda e
- **seis** questões para avaliar apoio social.

4.3 Trajetória e Ações da Pesquisa:

Quanto ao contato com a escola, este se fez por:

1. Solicitação Formal por Escrito, encaminhado ao Corpo Diretivo e a Coordenação Pedagógica da Unidade de Ensino;
2. Reunião Pessoal com o Corpo Diretivo e a Coordenação Pedagógica para estabelecer os objetivos e a metodologia da pesquisa adequada, permitindo o perfeito desenvolvimento desta;
3. Ficou esclarecido que a divulgação da pesquisa seria feita com a adequada preservação da imagem, tanto da Unidade de Ensino (U.E.), quanto dos professores participantes.

O período da pesquisa compreendeu o término do 1º. Bimestre e o 2º. Bimestre do ano letivo de 2009. Este período foi selecionado por possuir características peculiares quanto ao desgaste do professor.

O primeiro bimestre do ano letivo é sempre cercado de novas expectativas, mas uma das principais é quanto à jornada de aulas atribuídas que se estabelecerá baseada na situação funcional, que implica “onde” e “quando” o professor ministrará suas aulas ao longo de todo o ano. É um período cercado de dúvidas e tensões quanto à trajetória profissional que influenciará positiva ou negativamente toda a vida do professor.

Para o desenvolvimento do trabalho foi solicitado com aos coordenadores pedagógicos da U.E., duas (02) horas semanais no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), distribuídas ainda em uma (01) hora para o turno diário e uma (01) uma hora para o turno noturno, durante 04 semanas (totalizando 08 horas) no 2º. Bimestre de 2009.

No 2º bimestre do ano letivo de 2009, usamos as reuniões pedagógicas, que aconteceram com todos os professores efetivos e vinculados à escola após a atribuição de aulas, para entregarmos o instrumento de pesquisa a todos os professores da unidade de ensino presentes nesta.

Os professores foram orientados a entregar o instrumento preenchido na semana posterior, nos dias e horários de plantão do pesquisador responsável ou ainda encaminhar para a coordenação pedagógica onde ficaria em uma pasta-arquivo destinada para este fim.

Foi feito, ainda, um plantão semanal de 06 horas distribuídas entre os períodos matutino, vespertino e noturno durante 04 semanas posteriores à reunião geral.

Este plantão foi disponibilizado aos professores que possuem vínculo eventual com a escola e por não possuírem uma jornada de trabalho mínima, não cumprem os HTPCs semanais na U.E, ou ainda para os professores que tiveram suas aulas atribuídas via diretoria de ensino (aulas remanescentes), após a atribuição feita na unidade de ensino. A carga horária total prevista para a primeira fase da pesquisa de campo foi de 32 horas.

Os Objetivos destas reuniões semanais foram:

1. Explanar o tema de pesquisa (estresse ocupacional) e conceituar o mesmo ao cenário educacional sem se estender no tema tratado para não influenciar os entrevistados nos resultados da pesquisa;
2. Apresentar, entregar, orientar e recolher o preenchimento dos instrumentos de pesquisa adotados;
3. Propor e discutir ações e estratégias individuais que pudessem contribuir no processo Demanda-Controle do estresse ocupacional;
4. Propor ações na Unidade de Ensino que pudessem diminuir a incidência de casos de Estresse Ocupacional, bem como o de controlar os estressores em potencial encontrados no cenário educacional, mais precisamente no universo da U.E.

4.4 População de Pesquisa - com Base nos Dados Sócio-demográficos.

O critério de inclusão estabelecia que o professor participante deveria atuar em sala de aula na escola pesquisada, ou seja professores afastados da docência direta por qualquer motivo no momento da pesquisa não compuseram a população de estudo.

Participaram da pesquisa 30 professores que responderam e devolveram os instrumentos da investigação no período solicitado. Destes, 73,3 % foram mulheres (22) e 26,7 % homens (08). Esta proporção vai de acordo com o quadro funcional total de docentes da escola onde 75% quadro correspondem às mulheres.

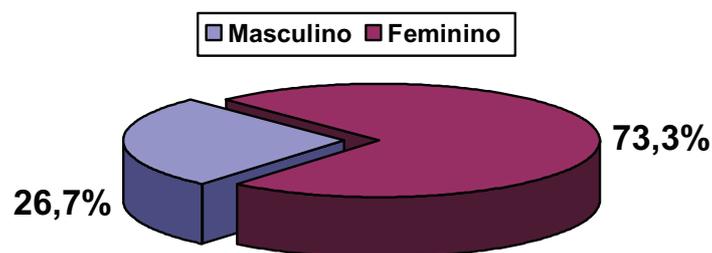


FIGURA 07 – População de Pesquisa – Distribuição entre os Gêneros

A idade média entre os docentes era de 42,5 anos e todos possuem nível superior completo, 16,7% possuem especialização (*latu sensu*) e 3,34%, mestrado (*strictu sensu*).

Em relação ao estado civil, 46,7% são casados ou com união estável, 43,5% solteiros e 10% separados. Em relação aos filhos a proporção mediana é de 1 a 2 filhos dentre os 53,5% dos avaliados.

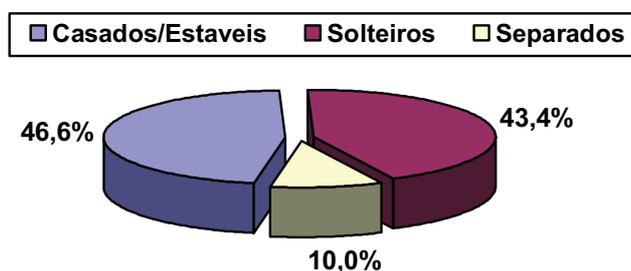


FIGURA 08 – População de Pesquisa, quadro total – condição civil

Dentre os entrevistados, 16,7% indicaram que o companheiro (a) atua na área educacional, este percentual é significativamente maior entre os docentes homens (50%), quando comparados com as docentes mulheres (05%).

Em relação à categoria funcional, 76,3% dos professores classificam-se como PEB II, enquanto 23,3% classificaram-se como PEB I, sendo que estes são exclusivamente do gênero feminino.

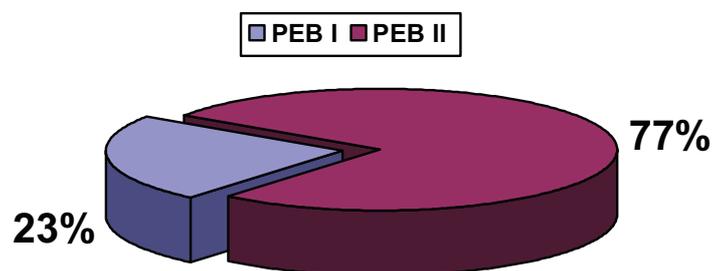


FIGURA 09 - População de Pesquisa, quadro total – categoria funcional

Quanto ao vínculo funcional, 60% são efetivos com sede na própria Unidade de Ensino (U.E.) e, destes, 6,8% são efetivos, porém com sede em outra U.E.; 33,3% são de categoria OFA e, por fim, 6,7% são de categoria Eventual.

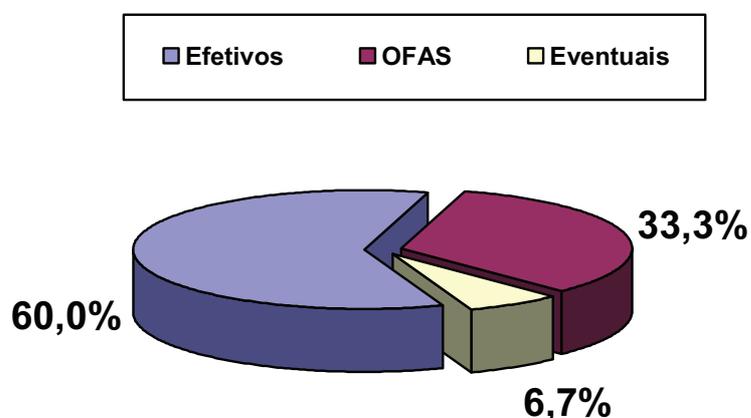


FIGURA 10 - População de Pesquisa, quadro total – vínculo funcional

Em relação ao tempo de docência, a média apresentada foi de 13,5 anos. As mulheres se destacam com 14 anos em relação aos homens, que apresentam 13 anos em média.

Quanto à jornada de trabalho semanal, os números apresentados mostram 37 horas totais, sendo que destas, 28,5 horas na própria Unidade de Ensino pesquisada.

Em relação à locomoção e acesso, 40% indicaram ir até a escola de carro ou moto, 40% utilizam transporte público e 20% bicicleta ou caminham até o trabalho.

A prática do tabagismo foi apontada por 13,4% dos pesquisados e em relação à prática de atividade física, 40% destes relataram fazê-la com regularidade.

Tratando-se do uso de medicação prescrita de uso regular, 40% relataram usar algum tipo de medicamento desta categoria. Nesta questão, o percentual feminino (50%) é singularmente superior ao do masculino (12,5%), isso se justifica pela indicação do uso do anticoncepcional e pela reposição hormonal citada como medicação regular. Dentre as causas patológicas, as disfunções respiratórias e gástricas são as mais citadas, seguidas da hipertensão arterial e da colesterolemia.

Ainda dos entrevistados, 46,7% relataram já ter saído de licença por motivo de saúde.

Em relação à fonte de renda, 56,7% citaram a fonte docente como renda exclusiva, 36,7% a citaram como renda principal da renda total e 6,7% como renda secundária a renda total.

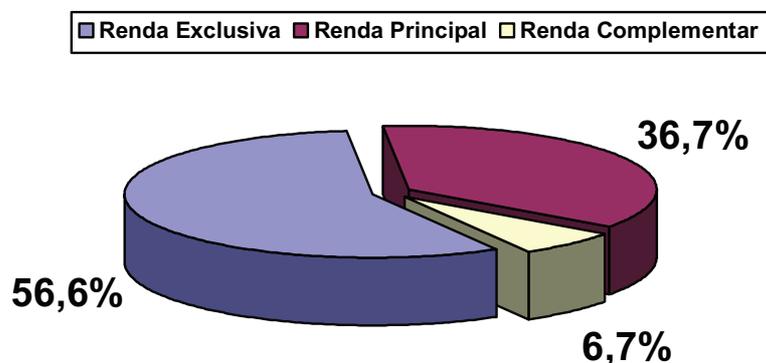


FIGURA 11 - População de Pesquisa, quadro total –renda com a atuação docente

Em relação à renda familiar, 23,4% citaram a renda advinda da docência como renda única, 46,7% a citaram como renda principal e 30% dos entrevistados a citaram como renda familiar complementar. Nesta observação quanto à renda familiar, há uma significativa discrepância entre os gêneros, que será discutida na análise no tópico Resultados e Discussão neste estudo por conta de suas peculiaridades.

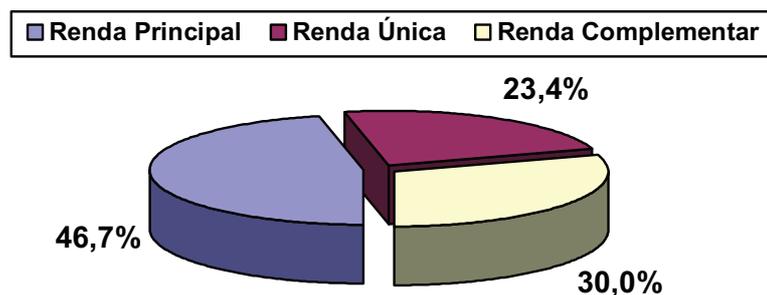


FIGURA 12 - População de Pesquisa, quadro total – posição na renda familiar

Quanto à atuação docente, 50% citaram atuar em outras redes de ensino, com destaque para a rede municipal (53,4%), escolas privadas (26,7%), escolas técnicas profissionalizantes (13,4%) e atuação como profissional liberal (6,67%).

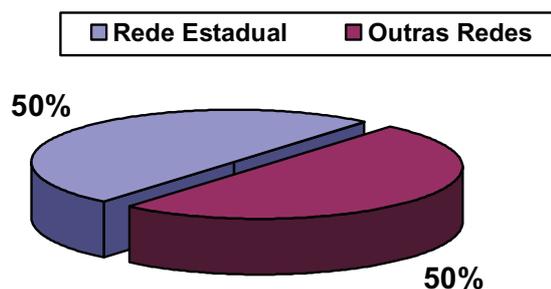


FIGURA 13 - População de Pesquisa, quadro total – atuação docente nas redes de ensino

Em relação à satisfação com o exercício da docência, 56,7% não pretendem mudar de profissão, 40% pretendem mudar e 3,34% não sabem. Há que se destacar na comparação por gênero o percentual de satisfação com a permanência na atuação docente é significativamente maior entre os homens - 75% - já entre as mulheres o percentual positivo na resposta cai para 50% do quadro.

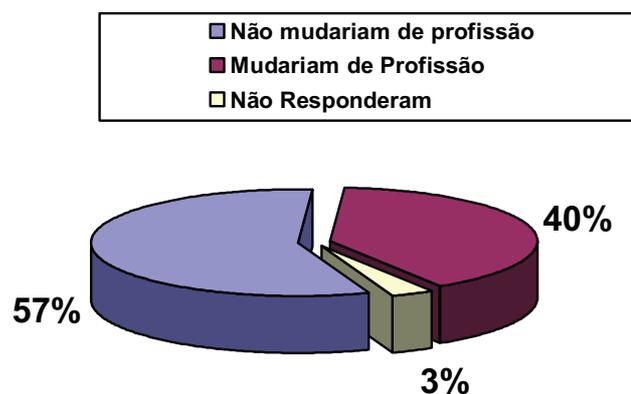


FIGURA 14 - População de Pesquisa, quadro total – satisfação na atuação docente

4.4.1 População de pesquisa – dados sócio demográficos por gênero

Como a proporção de docentes mulheres é de quase 03 para 01 em relação aos docentes homens, tanto na população total de docentes da escola quanto na população da pesquisa, fez-se necessário uma abordagem estratificada por gênero, considerando o significativo impacto da atuação da mulher no cenário educacional conforme diversas pesquisas.

Sendo assim, optamos por realizar uma análise por gênero quanto aos aspectos pessoais e profissionais mais relevantes no questionário sócio demográfico e chegamos às seguintes constatações:

4.4.1.1 Masculino

Entre os homens a idade média é de 43,5 anos. Todos possuem nível superior completo. Destes, 25 % possuem o título de especialistas com pós-graduação *Latu Sensu*, e 12,5% detêm o título de mestre.

Em relação ao estado civil, 50% são casados/estáveis, 37,5 % solteiros e 12,5% separados na condição civil.

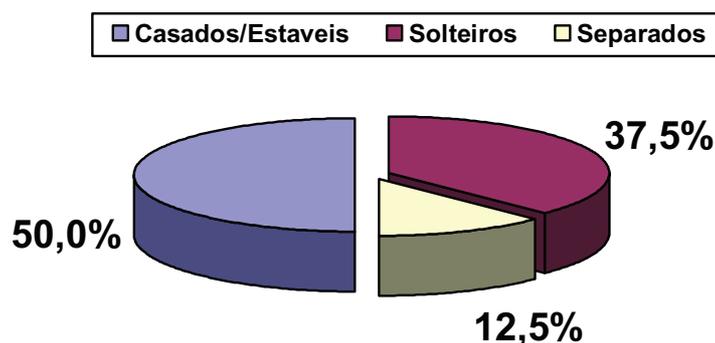


FIGURA 15 - População de Pesquisa, por gêneros – condição civil - masculino

Em relação à condição profissional do companheiro, 50% citaram que estes atuam na área educacional; 75% têm filhos com uma proporção mediana de 01 filho por avaliado.

Quanto à categoria e vínculo funcional: 75 % são efetivos (empossados de cargo via concurso público) com sede na própria U.E. e 25% são OFAS (estáveis com aulas atribuídas via pontuação de tempo de serviço). Não há professores eventuais entre os homens.

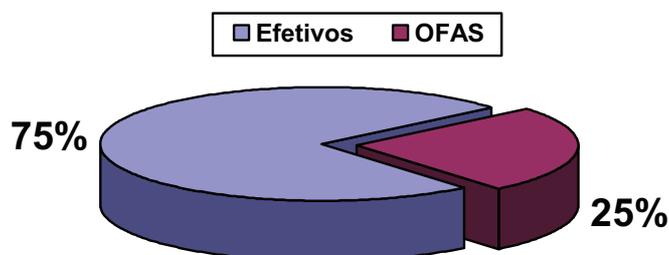


FIGURA 16 - População de Pesquisa, por gêneros - vínculo funcional - masculino

Todos os professores participantes são PEB II, ou seja, professores de educação básica nível II, aptos a atuar no ensino fundamental e ensino médio.

O tempo médio de atuação como docente é de 13,1 anos e a jornada de trabalho na docência é em média de 40 horas semanais sendo que destas, 28,5 horas são de atuação na própria Unidade de Ensino pesquisada.

Quanto ao tipo de transporte utilizado regularmente, 50% usam carro ou moto, 25% usam transporte público e 25% bicicleta ou caminham até a U.E.

Em relação ao tabagismo, 25% fumam e quanto aos hábitos físicos e salutareos, 50 % indicaram fazer algum tipo de atividade física regularmente.

Em relação à licença médica, 25% indicaram já ter tido algum tipo de licença por motivo de saúde e 12,5% citaram fazer uso regular de medicação prescrita, citando o controle da Hipertensão Arterial.

No aspecto sócio econômico: 87,5 % têm a docência como fonte exclusiva de renda e 12,5% como fonte principal.

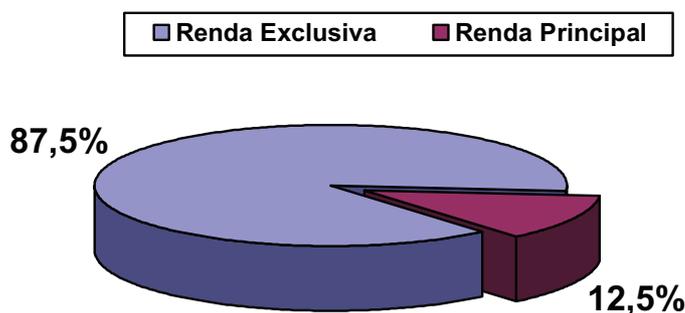


FIGURA 17 - População de Pesquisa, por gêneros - renda com a docência - masculino

Quanto à posição da renda familiar, 50 % indicaram esta como renda principal, 37,5% como renda única e 12,5 % como renda complementar.

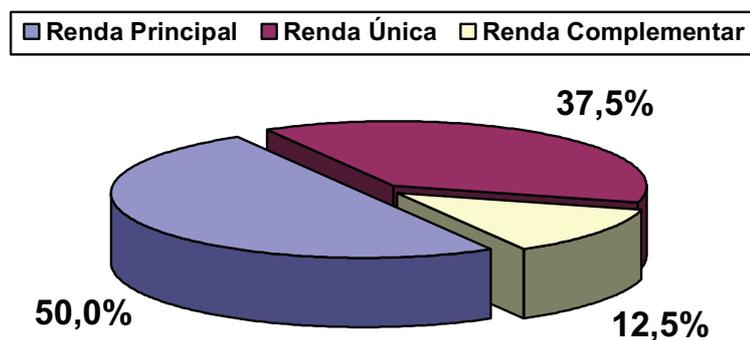


FIGURA 18 - População de Pesquisa, por gêneros, posição da renda docente na renda familiar - masculino

Quanto à atuação docente, 75 % atuam em outras redes de ensino além da estadual, sendo que destes, 40% na rede municipal de ensino, 20% em escolas técnicas profissionalizantes, 20% na rede privada de ensino e 20% como profissional liberal. Enfim, do quadro de professores, apenas 25% atuam exclusivamente na rede estadual de ensino.

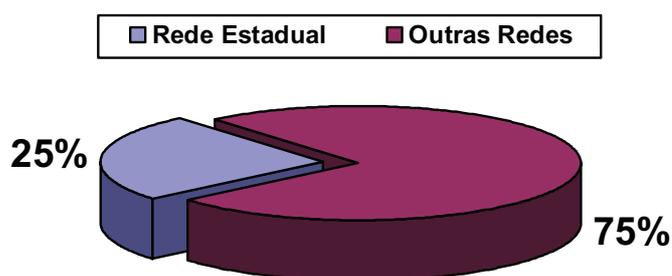


FIGURA 19 - População de Pesquisa, por gêneros – atuação nas redes de ensino - masculino

Quanto à satisfação com o exercício da docência, 75% não pretendem mudar de profissão, destacando a realização profissional e o aspecto financeiro dentre os principais motivos. Já 25 % do professores gostariam de mudar de profissão e citam a não realização profissional e as condições de trabalhos como os motivadores para deixar a docência. No entanto, dentre os entrevistados, apenas 50% vem fazendo algo concreto (estudando) para mudar de profissão.

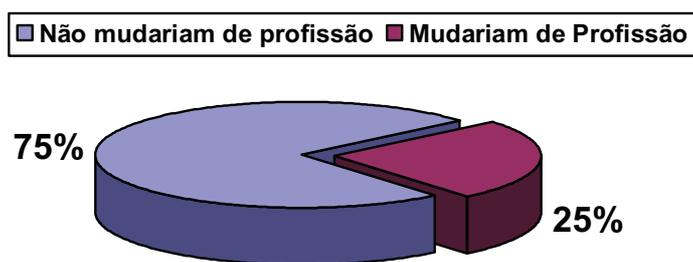


FIGURA 20 - População de Pesquisa, por gêneros - satisfação na docência - masculino

4.4.1.2 Feminino

Entre as mulheres a idade média é de 41,5 anos. Todas possuem nível superior completo, destas, 13,7 % possuem o título de especialistas com pós-graduação *Latu Sensu*.

Em relação ao estado civil, 45,5% são casadas/união estável, 45,5% solteiras e 09% separadas na condição civil. Em relação à condição profissional do companheiro, apenas 5% citaram que estes atuam na área educacional; 45% têm filhos com uma proporção mediana de 02 filhos por avaliada que o citou.

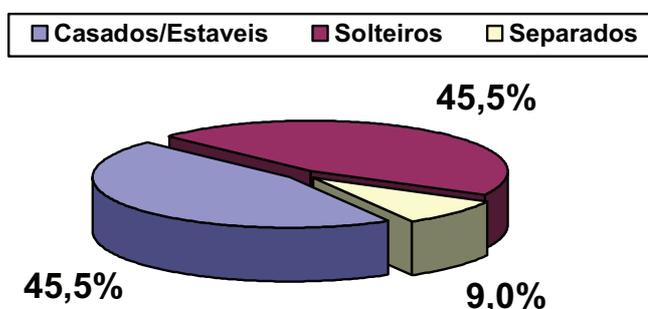


FIGURA 21 - População de Pesquisa, por gêneros – condição civil - feminino

Quanto à categoria e vínculo funcional: 55 % são efetivos (empossados de cargo via concurso público), sendo que 45% com sede na própria U.E. e 10% efetivos, mas com sede em outra U.E.; 35 % são OFAS (estáveis com aulas atribuídas via pontuação por tempo de serviço); 10% são professores eventuais, ou seja, sem vínculo direto atribuído e com atuação substitutiva.

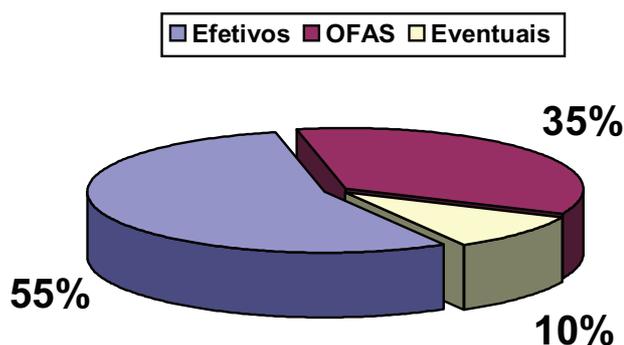


FIGURA 22 - População de Pesquisa, por gêneros – vínculo funcional - feminino

Dentre as professoras participantes, 68,2% são PEB II, ou seja, professores de educação básica nível II, aptos a atuar no ensino fundamental e ensino médio e 32% são professoras de educação básica nível I (PEB I), aptas a atuar no ensino infantil e fundamental ciclo I de primeira à quarta série.

O tempo médio de atuação como docente é de 14 anos. E a jornada de trabalho na docência é, em média, de 34 horas semanais sendo que destas, 28 horas são de atuação na própria Unidade de Ensino pesquisada.

Quanto ao tipo de transporte utilizado regularmente, 54,5% usam transporte público; 13,7% bicicleta ou caminham até a U.E. e 32% usam carro ou moto.

Em relação ao tabagismo, 9,1% fumam (cigarro); quanto aos hábitos físicos e salutareos 36,5 % indicaram fazer algum tipo de atividade física regularmente.

Em relação à licença médica, 55% indicaram já ter tido algum tipo de licença por motivo de saúde e 50% citaram fazer uso regular de medicação prescrita destacando o anticoncepcional.

No aspecto sócio econômico: 45,5 % têm a docência como fonte exclusiva de renda, 45,5% como fonte principal e 9% como fonte complementar.

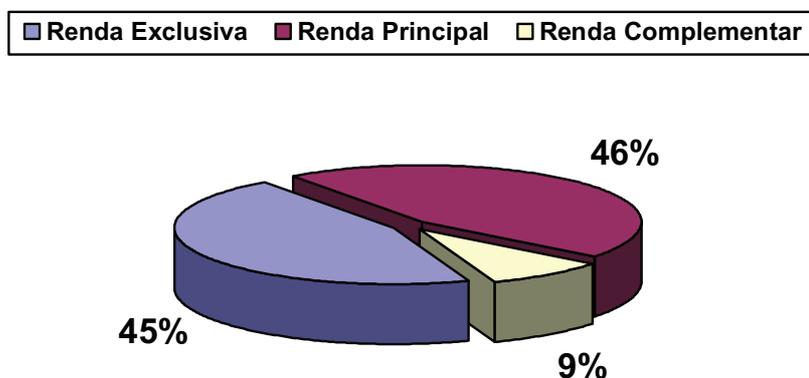
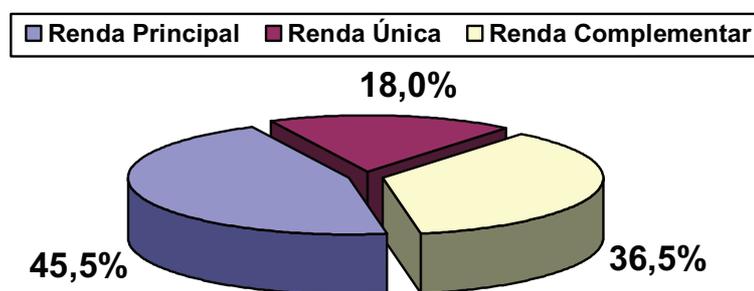


FIGURA 23 - População de Pesquisa, por gêneros – fonte de renda com atuação docente – feminino

Quanto à posição da renda familiar, 45,5 % indicaram esta como renda principal, 36,5% como renda complementar e 18,2 % como renda única.



**FIGURA 23 - Observação por Gêneros
Posição da Renda Docente na Renda Familiar**

FIGURA 24 - População de Pesquisa, por gêneros – posição da renda docente na renda familiar - feminino

Quanto à atuação docente, 41 % atuam em outras redes de ensino além da estadual, sendo que destes, 66,7% na rede municipal de ensino, 11,2% em escolas técnicas profissionalizantes, 22,3% na rede privada de ensino. Das entrevistadas, 59% atuam exclusivamente na rede estadual de ensino.

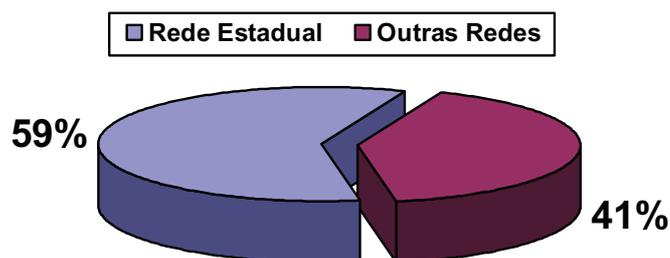


FIGURA 25 - População de Pesquisa, por gêneros – atuação nas redes de ensino - feminino

Quanto à satisfação com o exercício da docência, 50% não pretendem mudar de profissão destacando a realização profissional como principal motivo. Já 45 % das professoras gostariam de mudar de profissão, destacando o aspecto financeiro, a não realização profissional e as condições de trabalhos como os motivadores para deixar a docência. Das entrevistadas, apenas 30% estão fazendo algo de fato para mudar de profissão, destacando a preparação para concursos públicos, os estudos ou apoio à carreira do companheiro. Dentre as entrevistadas 5% não souberam responder esta questão.

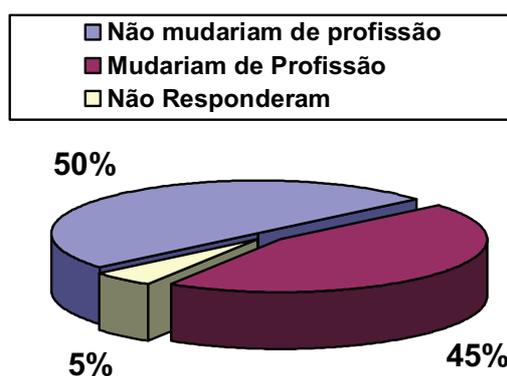


FIGURA 26 - População de Pesquisa, por gêneros – satisfação na docência – feminino

4.5 Aspectos Estruturais - com Base nos Relatos dos Pesquisados

Quanto às condições de acesso à U.E., 53,3% consideram estas adequadas, 20% em situação de adequação, 13,3% inadequadas e 13,3% sofríveis.

Quanto às condições gerais do prédio da U.E., 50 % acham o prédio inadequado; 26,6% consideram as condições do prédio sofríveis; 23,3% acham que o prédio está se adequando a condições favoráveis.

Quanto às salas de repouso, salas de professores e áreas comuns, 46,6% as consideram em condições sofríveis; 30% consideram estas em condições inadequadas e 23,3% em processo de adequação.

Quanto às salas de leitura, informática e biblioteca, 53,4% consideram estas em condições sofríveis; 43,3% as consideram inadequadas; 3,34% em processo de adequação.

Quanto às condições e higiene de banheiros e bebedouros, 60% os consideram em situação sofrível, 26,6% em condições inadequadas; 13,3% em adequação.

Quanto à acústica das salas de aula e do prédio em geral, 53,4% consideram estas inadequadas; 23,3% sofríveis; 13,34% adequadas e 10% em processo de adequação.

Quanto à iluminação das salas de aula, 53,3% consideram estas inadequadas; 26,7% sofríveis; 13,3% em processo de adequação e, por fim, 6,7% em situação adequada.

Em relação à quadra poliesportiva e o pátio, 43,4% dos entrevistados consideram esses em situação inadequada; 40% a consideram em situação sofrível; 10% em processo de adequação e 6,7% adequada.

4.6 Relações Humanas - com Base nos Relatos dos Pesquisados

Nas relações humanas e hierárquicas, os professores avaliaram as afirmações apresentadas como: ótima (concordo totalmente), boa (concordo mais que discordo), regular (discordo mais que concordo) e ruim (discordo totalmente).

Quanto à relação com os alunos, quando afirmado “Tenho uma boa relação com meus alunos”; 56,7% consideraram esta ótima; 33,4% boa e 10 % como regular.

Quanto à relação com os colegas docentes, 56,7% a consideram como boa e 43,4% a consideram como ótima.

Quanto à relação com os funcionários de apoio e administrativo, 46,7% consideram esta como boa; 26,7% consideram esta ótima; 23,4% como regular; e 3,4% como ruim.

Quanto à relação com os superiores diretos da U.E., 43,4% consideraram esta como boa, 26,7 % como ótima; 26,7% como regular e 3,34% a consideram como ruim.

4.7 Tratamento de Dados com Base no Job Stress Scale

O *Job Stress Scale*, segundo o modelo Demanda-Controle, aborda 03 blocos: o primeiro em relação à **DEMANDA** do trabalho a qual o trabalhador é submetido, onde são abordadas as questões de natureza ocupacional; no segundo bloco, as questões observam o **CONTROLE** do trabalhador sobre a demanda e as exigências apresentadas no desenvolver de suas atribuições profissionais; e o terceiro bloco de questões observa o **APOIO SOCIAL** como um facilitador que tende a favorecer o enfrentamento do trabalhador, ou seja, o controle sobre as contínuas demandas e exigências apresentadas no ambiente de trabalho.

Após várias dificuldades para estabelecer a pontuação na escala, contamos gentilmente com o suporte de uma das pesquisadoras - Profa. Dra. Márcia Guimarães de Mello Alves - que assina o artigo original utilizado como referência e base no desenvolver da pesquisa: o *Job Stress Scale*, versão traduzida para o português.

A partir daí, estabelecemos uma pontuação e a sua relação percentil com a pontuação máxima possivelmente obtida nas respostas com base numa Escala Likert padronizada para o estudo. Sendo assim, obtivemos no bloco **DEMANDA** a pontuação mínima de 05 pontos (25%) e pontuação máxima de 20 pontos (100%), no bloco **CONTROLE** pontuação mínima de 06 pontos (25%) e máxima de 24 pontos (100%) e no bloco **APOIO SOCIAL** também pontuação mínima de 06 pontos (25%) e máxima de 24 pontos (100%). (Ver tabela 01)

Tabela 1 - Distribuição de Pontuação Absoluta e Frequência Percentual do *Job Stress Scale*

BLOCO I DEMANDA	Frequência Percentual	BLOCO II CONTROLE	Frequência Percentual	BLOCO III APOIO SOCIAL	Frequência Percentual
20 PONTOS	100,0	24 PONTOS	100,0	24 PONTOS	100,0
19 PONTOS	95,0	23 PONTOS	96,0	23 PONTOS	96,0
18 PONTOS	90,0	22 PONTOS	92,0	22 PONTOS	92,0
17 PONTOS	85,0	21 PONTOS	87,5	21 PONTOS	87,5
16 PONTOS	80,0	20 PONTOS	83,3	20 PONTOS	83,3
15 PONTOS	75,0	19 PONTOS	79,1	19 PONTOS	79,1
14 PONTOS	70,0	18 PONTOS	75,0	18 PONTOS	75,0
13 PONTOS	65,0	17 PONTOS	71,0	17 PONTOS	71,0
12 PONTOS	60,0	16 PONTOS	67,0	16 PONTOS	67,0
11 PONTOS	55,0	15 PONTOS	62,5	15 PONTOS	62,5
10 PONTOS	50,0	14 PONTOS	58,3	14 PONTOS	58,3
09 PONTOS	45,0	13 PONTOS	54,1	13 PONTOS	54,1
08 PONTOS	40,0	12 PONTOS	50,0	12 PONTOS	50,0
07 PONTOS	35,0	11 PONTOS	46,0	11 PONTOS	46,0
06 PONTOS	30,0	10 PONTOS	42,0	10 PONTOS	42,0
05 PONTOS	25,0	09 PONTOS	37,5	09 PONTOS	37,5
-X-	-X-	08 PONTOS	33,3	08 PONTOS	33,3
-X-	-X-	07 PONTOS	29,1	07 PONTOS	29,1
-X-	-X-	06 PONTOS	25,0	06 PONTOS	25,0

Num segundo momento, utilizamos a escala com uma abordagem quantitativa, como é feito, por exemplo, em estudos de natureza epidemiológica.

Nessa perspectiva, trabalhamos com a população total participante da pesquisa e a estratificamos em gênero, categoria profissional, vínculo contratual e escola sede de origem.

A escala foi aplicada aos 30 professores que participaram da pesquisa, o então procedimento tomado no tratamento dos dados se deu da seguinte forma:

1. Ordenou-se a pontuação obtida na dimensão DEMANDA;
2. Estabeleceu-se então a mediana e a média em escore obtido;
3. Ordenou-se a pontuação obtida na dimensão CONTROLE;
4. Estabeleceu-se, então, a mediana e a média em escore obtido;
5. Ordenou-se a pontuação obtida na dimensão APOIO SOCIAL;
6. Estabeleceu-se, então, a mediana e a média em escore obtido (ver tabela 02).

4.7.1 Bloco demanda

A partir da mediana obtida, dividimos a população de pesquisa em ALTA DEMANDA ou BAIXA DEMANDA, conforme a seguinte lógica: os valores que ficaram entre o mínimo permitido até a mediana obtida - por exemplo: 05 e 15 (faixa de corte) como no caso do resultado da população total – foi classificado como trabalho de BAIXA DEMANDA; já os resultados acima da mediana obtida até o máximo permitido – no caso de 15+ a 20 conforme o exemplo – foi então classificado como trabalho de ALTA DEMANDA (ver tabela 02).

4.7.2 Bloco controle

A lógica para o bloco de CONTROLE é a mesma, lembrando apenas que os escores mínimos e máximos diferem, pois neste bloco trabalhamos com 06 questões e não com 05 como no bloco anterior.

Então, quanto ao CONTROLE, os valores que ficaram entre o mínimo permitido até a mediana obtida - 06 e 18 (faixa de corte), como no caso da população total – foram classificados como trabalhador com BAIXO CONTROLE; já os resultados acima da mediana obtida até o máximo permitido – no caso de 18+ a 24, conforme o exemplo – foram, então, classificados como trabalhador com ALTO CONTROLE (ver tabela 2).

4.7.3 Bloco apoio social

O apoio social é usado como um modificador do efeito negativo na saúde, no caso de trabalhos com alta exigência (alta demanda/baixo controle). A hipótese é que indivíduos com menos apoio social têm maior chance de adoecer que os demais.

No caso, os valores que ficaram entre o mínimo permitido até a mediana obtida - 06 e 17 (faixa de corte), como no caso da população total – estabelecem que o trabalhador apresenta MAIOR RISCO DE ADOECER; já os resultados acima da mediana obtida até o máximo permitido – no caso de 17+ a 24, conforme o exemplo – estabelecem que o trabalhador apresenta MENOR RISCO DE ADOECER. (ver tabela 3).

4.7.4 Classificação por quadrantes

Após tabulado os dados por bloco iniciou-se a então classificação destes com base nos quadrantes do modelo Demanda – Controle proposto por Karasek & Theörell (1990 apud REIS et al 2006), que aponta quatro tipos básicos de experiência no trabalho que se contrapõem em alto e baixo, seja para demanda (psicológica) ou controle: (ver Figura 27)

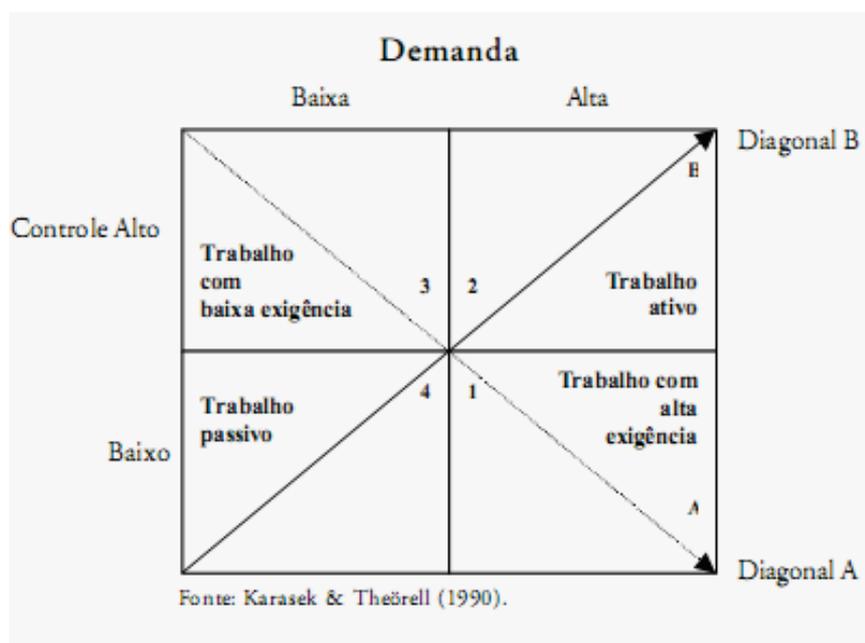


FIGURA 27 - Representação gráfica do Modelo Demanda-Controlle
Fonte – Karasek & Theörell (1990 apud REIS et al 2006)

Iniciamos, então, a tabulação da população de estudo quanto ao escore obtido nos blocos de estudo e a classificação a partir da demanda de trabalho e do controle do trabalhador, com base nos quadrantes do modelo Demanda-Controlle (ver tabela 02 e 03). Ainda com base na classificação, estabelecemos o maior e menor risco de adoecer considerando o escore e a classificação obtida no Bloco Apoio Social (ver tabela 04).

Tabela 2 - População Total - Tabulação do Job Stress Scale e Classificação por Quadrantes

PROFESSOR	Escore Demanda	Escore Controle	Escore Apoio Social	Apoio Social Referencia	CLASSIFICAÇÃO
EFETIVO	13 baixa	18 baixo	23 alto	Menor chance de adoecer	Trabalho Passivo
EFETIVO	18 alta	15 baixo	09 baixo	Maior chance de adoecer	Alta exigência
EFETIVO	12 baixa	20 alto	18 alto	Menor chance de adoecer	Baixa Exigência
EFETIVO	12 baixa	17 baixo	18 alto	Menor chance de adoecer	Trabalho Passivo
EFETIVO	17 alta	19 alto	20 alto	Menor chance de adoecer	Trabalho Ativo
OFA	13 baixa	19 alto	16 baixo	Maior chance de adoecer	Baixa Exigência
OFA	12 baixa	20 alto	16 baixo	Maior chance de adoecer	Baixa Exigência
EFETIVO	14 baixa	18 baixo	17 baixo	Maior chance de adoecer	Trabalho Passivo
OFA	19 alta	18 baixo	15 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
EVENTUAL	16 alta	17 baixo	13 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
EVENTUAL	18 alta	15 baixo	12 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
EFETIVO	17 alta	19 alto	17 baixo	Maior chance de adoecer	Trabalho Ativo
EFETIVO	13 baixa	16 baixo	20 alto	Menor chance de adoecer	Trabalho Passivo
EFETIVO	14 baixa	20 alto	17 baixo	Maior chance de adoecer	Baixa Exigência
EFETIVO	19 alta	16 baixo	14 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
OFA	17 alta	18 baixo	14 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
EFETIVO	12 baixa	20 alto	22 alto	Menor chance de adoecer	Baixa Exigência
OFA	18 alta	17 baixo	16 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
OFA	11 baixa	19 alto	22 alto	Menor chance de adoecer	Baixa Exigência
OFA	17 alta	16 baixo	15 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
EFETIVO	15 baixa	20 alto	13 baixo	Maior chance de adoecer	Baixa Exigência
OFA	14 baixa	20 alto	22 alto	Menor chance de adoecer	Baixa Exigência
EFETIVO PI	16 alta	19 alto	19 alto	Menor chance de adoecer	Trabalho Ativo
EFETIVO PI	17 alta	17 baixo	13 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
EFETIVO	11 baixa	16 baixo	21 alto	Maior chance de adoecer	Trabalho Passivo
EFETIVO PI outra u.e.	15 baixa	18 baixo	16 baixo	Maior chance de adoecer	Trabalho Passivo
EFETIVO PI outra u.e.	18 alta	20 alto	19 alto	Menor chance de adoecer	Trabalho Ativo
OFA PI	15 baixa	18 baixo	23 alto	Menor chance de adoecer	Trabalho Passivo
EFETIVO PI outra u.e.	17 alta	18 baixo	17 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
EFETIVO	19 alta	16 baixo	16 baixo	Maior chance de adoecer	Alta Exigência
MEDIANA	15 PONTOS	18 PONTOS	17 PONTOS	-x-	-x-
MEDIA	15 PONTOS	18 PONTOS	17 PONTOS	-x-	-x-

Tabela 3 - Classificação da População segundo quadrantes do modelo Demanda Controle

Classificação	Frequência Absoluta	Frequência Percentual
Alta Exigência	11	36,7
Trabalho Ativo	04	13,33
Trabalho Passivo	07	24,3
Baixa Exigência	08	26,7
Total	30	100,00

Tabela 4 - Classificação do Apoio Social e a relação com o risco de adoecimento

Apoio Social	Frequência Absoluta	Frequência Percentual
Maior risco de adoecer	19	63,33
Menor risco de adoecer	11	36,66
Total	30	100,00

A partir daí, começamos então a discutir os resultados com base nos objetivos desta pesquisa comparando os níveis de estresse quanto ao gênero, à categoria, ao vínculo funcional e a escola sede de exercício do professor participante da população de estudo. (ver tabelas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12)

Tabela 5 - Distribuição da População em Vínculo Contratual

Vínculo Funcional	Frequência Absoluta	Frequência Percentual
Efetivo	19	63,33
OFA	09	30,00
Eventual	02	06,67
Total	30	100,00

Tabela 6 - Distribuição e Correlação por vínculo, segundo classificação por quadrantes

Gênero	Amostra	Alta Exig.	F.P.	Tr. Ativo	F.P.	Tr. Passivo	F.P.	Baixa Exig.	F.P.
EFETIVO	19	05	26,4	04	21,1	06	31,58	04	21,1
OFA	09	04	44,5	00	00	01	05,26	04	44,1
EVENTUAL	02	02	100,0	00	00	00	00	00	00
Total	30	11	36,7	04	13,33	07	23,33	08	26,66

F.P. – Frequência Percentual

Tabela 7 - Distribuição da População em Categoria Funcional

Categoria Funcional	Frequência Absoluta	Frequência Percentual
PEB I	06	20,0
PEB II	24	80,0
Total	30	100,0

Tabela 8 - Distribuição e Correlação por categoria, segundo classificação por quadrantes

Gênero	Amostra	Alta Exig.	F.P.	Tr. Ativo	F.P.	Tr. Passivo	F.P.	Baixa Exig.	F.P.
PEB I	06	02	33,33	02	33,33	02	33,33	00	00
PEB II	24	09	37,5	02	8,33	05	20,83	08	33,33
Total	30	11	36,67	04	13,33	07	23,33	08	26,67

F.P. – Frequência Percentual

Gênero	Frequência Absoluta	Frequência Percentual
Feminino	22	73,33
Masculino	08	26,67
Total	30	100,0

Gênero	Amostra	Alta Exig.	F.P.	Tr. Ativo	F.P.	Tr. Passivo	F.P.	Baixa Exig.	F.P.
Feminino	22	10	45,4	03	13,7	04	18,18	05	22,7
Masculino	08	01	12,5	01	12,5	03	37,5	03	37,5
Total	30	11	36,67	04	13,3	07	23,33	08	26,67

F.P. – Frequência Percentual

Sede de Exercício	Frequência Absoluta	Frequência Percentual
Da própria Escola Sede	16	84,2
De outra Escola Sede	03	15,8
Total	19	100,0

Gênero	Amostra	Alta Exig.	F.P.	Tr. Ativo	F.P.	Tr. Passivo	F.P.	Baixa Exig.	F.P.
Própria Sede	16	04	25,0	03	18,75	05	31,25	04	25,0
Outra Sede	03	01	33,3	01	33,33	01	33,33	00	00
Total	19	05	26,37	04	21,05	06	31,58	04	21,05

F.P. – Frequência Percentual

Após esta classificação, segundo o modelo Demanda-Controle, iniciamos o tratamento dos dados com abordagem epidemiológica, de acordo com os quais calculamos a **prevalência pontual** como indicador de frequência para o estresse ocupacional e o **risco relativo** como medida de associação para responder a proporção de chance de adoecimento dos indivíduos **expostos** a altas demandas de trabalhos em relação aos **não expostos**.

Os números apresentados após a tabulação do instrumento de pesquisa, *Job Stress Scale*, mostraram resultados coerentes com a análise observacional qualitativa feita com base nos questionários sócio-demográficos utilizados na pesquisa.

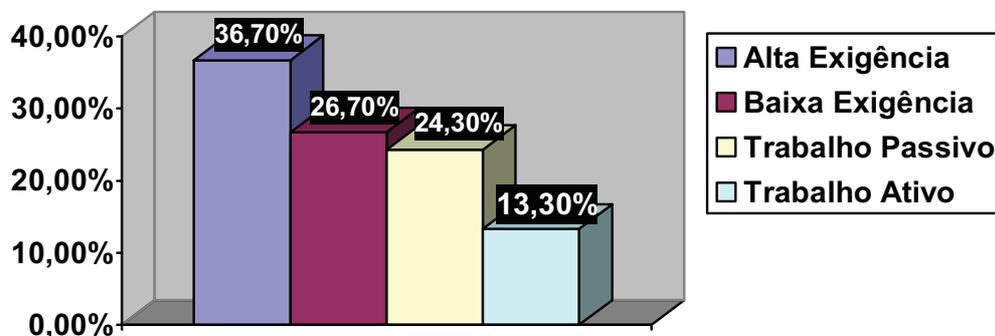


FIGURA 28 - População de Pesquisa – Classificação por Quadrantes

Após esta discussão frente aos resultados apresentados, continuamos o tratamento dos dados para então estabelecer quais as principais fontes de estresse ocupacional presentes especificamente no cenário estudado e confrontarmos estes com a bibliografia de pesquisa selecionada e revisada para a produção do presente estudo.

4.7.5 Classificação em grupos de exposição e referência

Em relação à análise dos quadrantes, considerou-se o **grupo de exposição** aqueles que apresentaram ALTA demanda de trabalho e BAIXO controle do trabalhador, classificados como “Trabalho de ALTA EXIGÊNCIA.”

Já para o **grupo de referência** foi considerado a BAIXA demanda de trabalho e o ALTO controle do trabalhador, classificados, assim, como “Trabalho de BAIXA EXIGÊNCIA.” (ver tabela 13)

- **GRUPO DE EXPOSIÇÃO – ALTA EXIGÊNCIA;**
- **CLASSIFICAÇÃO – “MAIOR EXPOSIÇÃO”;**
- **FATOR DE EXPOSIÇÃO - ALTA Demanda e BAIXO Controle;**

Tabela 13 - Identificação do Grupo de Exposição e Referência por quadrantes

Classificação	Distribuição na População	Frequência Percentual	Identificação
ALTA EXIGÊNCIA	11	36,66	GRUPO DE EXPOSIÇÃO
TRABALHO ATIVO	04	13,33	INTERMEDIÁRIO I
TRABALHO PASSIVO	07	23,33	INTERMEDIÁRIO II
BAIXA EXIGÊNCIA	08	26,66	GRUPO DE REFERÊNCIA
TOTAL	30	100	-X-

Portanto, se considerarmos a Exposição e a Referência, concluímos que em relação ao **vínculo**, professores EVENTUAIS (100%), seguidos dos professores OFAs (44,5%) estão mais sujeitos aos efeitos do estresse do que os professores com vínculo EFETIVO (26,4%) (ver tabela 06).

Em relação à **categoria funcional**, os professores PEB II apresentam maior suscetibilidade aos efeitos do estresse ocupacional apresentando maior percentual de trabalho de ALTA exigência (37,5%), conforme a prevalência pontual quando comparados com os professores PEB I (33,34%) (ver tabela 08).

Já em relação aos **gêneros**, o FEMININO apresentou significativamente maior frequência percentual (45,5%) em relação a sua contra parte masculina (12,5%), e, portanto, apresenta maior índice de exposição aos efeitos nocivos e insalubres por decorrência do estresse ocupacional no ambiente de trabalho (ver tabela 10).

Por fim, em relação à **sede de exercício**, os professores efetivos atuantes na U.E. pesquisada, porém com “sede em outra escola”, apresentaram maior frequência percentual (33,4%), quando comparados aos professores efetivos com sede na própria escola pesquisada (25%) (ver tabela 12).

Em relação à classificação por quadrantes, concluímos que o GRUPO DE EXPOSIÇÃO ACUMULADA, ou seja, aquele mais sujeito aos efeitos do estresse ocupacional e que compõem o quadrante 01 do modelo Demanda-Controle (Trabalho de Alta Exigência) considerando fatores acumulados na estratificação da população de pesquisa apresentou-se como: **Professora (gênero) Eventual (vínculo) PEB II (categoria)**.

E ainda, na mesma classificação por quadrantes, o GRUPO DE REFERÊNCIA ACUMULADA, aquele menos sujeito aos efeitos do estresse ocupacional (efeito protetor) localizados no quadrante 03 do modelo proposto após estratificação compõe: **Professor (gênero) Efetivo (vínculo) PEB II (categoria)** (ver tabelas 06, 08, 10 e 12).

Por fim, segundo a classificação por quadrantes, observamos que os indivíduos expostos a ALTAS demandas de trabalho (Alta Exigência e Trabalho Ativo) compreendem 50% do quadro total da população de estudo e concordamos que estes estão mais sujeitos aos efeitos acumulados da exposição ao estresse ocupacional quando comparados aos indivíduos não expostos (Trabalho Passivo e Baixa Exigência).

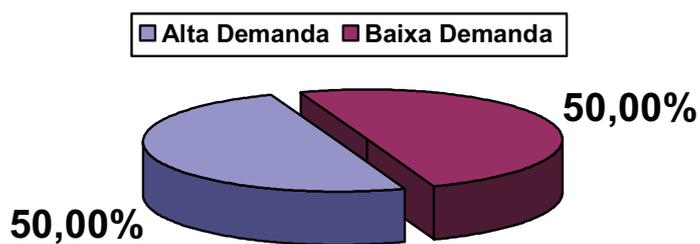


FIGURA 29 – População de Estudo – Exposição ao trabalho de Alta Demanda

CAPÍTULO 05

RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Conclusão da Análise do Cenário de Pesquisa

Observando o escore médio de alunos da escola por sala – 37 alunos – convergimos com diversos resultados de estudos como o de Codo (2003) e o de Santos (2004) e divergimos dos números apresentados por Reis (2006), que mostrou uma média de 29,7 alunos em seu universo de pesquisa.

Os números médios totais apresentados pela escola não vão de encontro ao proposto pela UNESCO/OIT, que, em 1966, estabeleceu um número máximo de 30 alunos por sala de aula.

No entanto, ao analisarmos os números médios por ciclo de ensino, observamos que no ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), a média de 28,5 alunos encontra-se abaixo até do resultado apresentado por Reis (2006).

Porém, há que se observar que a distribuição não é tão equitativa assim, pois encontramos duas salas de aula com 37 alunos e uma sala com 28 alunos. Esta média só se justifica por duas salas, uma com 13 e outra com 25 alunos que desequilibram esta distribuição média de alunos e apresentam o número de 28,5 alunos por sala de aula.

No ensino fundamental Ciclo II (5ª a 8ª séries), os números sobem e apresentam um escore médio de 37,5 alunos por sala. No ensino médio, os números sobem ainda mais e apresentam 40 alunos por sala de aula, dez a mais que o proposto pela UNESCO/OIT.

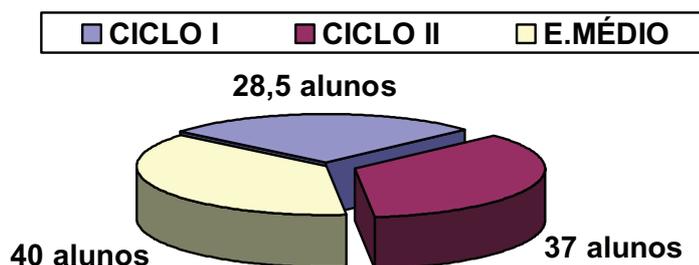


FIGURA 30 – Distribuição de alunos por sala e ciclo

Analisando por ciclo de ensino, observamos que o número médio de alunos na escola tem caído com o passar dos anos, ou seja, o número de alunos que se matriculam pode não compensar o número de alunos que terminam os estudos, isto considerando tanto o ingresso nos anos iniciais de ensino, quanto às matrículas suplementares por transferência de outras unidades de ensino.

Apesar de a escola ter por característica o atendimento nos três ciclos de ensino, há predominância significativa no número de alunos no ensino médio que correspondem a 56,35% do número de alunos da escola.

Em segundo lugar, aparece o Ciclo II do ensino fundamental com 26,42% do número de alunos matriculados na U.E.

Por último, o Ciclo I do ensino fundamental (séries iniciais) que corresponde a apenas 17,3 % do número total de alunos matriculados.

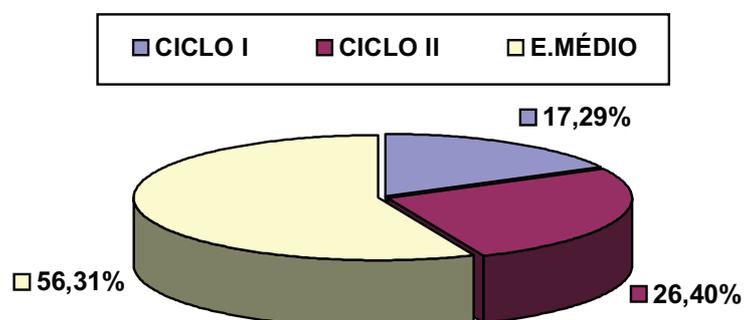


FIGURA 31– Distribuição de alunos por ciclo de ensino

A baixa predominância de alunos do Ensino Fundamental (43%) em relação ao Ensino Médio (57%) pode não garantir a reposição dos alunos que saem da escola seja por evasão ou principalmente pelo término dos estudos. A tendência é que, como o que aconteceu neste último ano letivo (2009), o número de classes do ensino médio acabe por fechar e as complicações por consequência disso serão ainda maiores.

A observação desta realidade foi corroborada pelos estudos de Schwartzman e Brock (2005 p.01), segundo os quais apontam que “por conta da diminuição da expansão demográfica e da migração interna na década de 1980, o país começou a enfrentar, pela primeira vez, problemas de salas de aula vazias.”

No caso específico desta escola, o aumento e a manutenção das classes do ciclo I de ensino, bem como a ampliação das séries iniciais do ciclo II pode garantir a sobrevivência da Unidade de Ensino, porém com outra distribuição de alunos por ciclo do que a apresentada atualmente. Aumentando o percentual de alunos do ensino fundamental, em especial do ciclo II, garante-se a reposição dos alunos no ensino médio e a permanência do corpo docente na escola.

5.2 Conclusão da População de Pesquisa por Gêneros

No critério nível de escolaridade, é evidente que os esforços ao longo dos anos, sejam pessoais ou governamentais, para aumentar os anos de estudo do professor renderam frutos e hoje apresentam critérios de obrigatoriedade legal. Pois, todos os professores do quadro possuem a licenciatura como formação mínima e os maiores graus de formação aparecem entre os homens (32,5%) com pós-graduação *lato e stricto sensu*, enquanto que entre as mulheres 13,7% das entrevistadas apresentam a pós *lato sensu*.

Quanto à satisfação na realização da docência, os números discrepantes são evidentes entre os gêneros. Entre os homens 75% consideram-se satisfeitos e não pretendem mudar sua atuação profissional destacando a realização profissional e o aspecto financeiro como principais motivos. Já entre as mulheres o nível de satisfação cai para 50%, culminando em cerca de metade do quadro docente entre as mulheres insatisfeitas profissionalmente na atuação docente (45%) e dispostas a mudar de profissão. Estas destacam o aspecto financeiro, a não realização profissional e as condições de trabalhos inadequadas como os motivadores para deixar a docência.

O tempo de atuação docente entre os homens é de 13,1 anos e a idade média é 43,5 anos. Entre as mulheres o tempo de docência médio apresentado é de 14 anos e a idade média é menor: 41,5 anos (ver tabela 21). A observação destes dados sugere que as mulheres iniciam mais cedo sua atuação docente, talvez pela antiga formação técnica de magistério muito difundida entre as estudantes de ensino médio na década de 80 e 90.

Quanto à atuação em outra rede de ensino, mais uma vez os números entre os gêneros mostram significativas diferenças, entre os homens 75% atuam em outras redes de ensino (ver figura 19) e mantém uma jornada semanal de cerca de 40 horas (ver tabela 21).

Já entre as mulheres, 41 % atuam em outra rede de ensino (ver figura 25) com uma média de 34 horas de trabalho semanais (ver tabela 21).

GENERO	Idade média	Tempo de atuação (em anos)	Jornada de trabalho Semanal (em horas)
FEMININO	41,5 anos	14,0	34,0
MASCULINO	43,5 anos	13,1	40,0
Media Total	42,5 anos	13,5	37,0

Entre os homens, a renda advinda da docência aparece como **exclusiva** em 87,5% dos entrevistados e como **principal** em 12,5% dos casos (ver figura 17). Entre as mulheres, quanto à posição da renda, 45,5% apontam a docência como fonte de renda **exclusiva**, 45,5% como fonte de renda **principal** e 09% como renda **complementar** (ver figura 23).

Já no caso do peso na renda familiar advinda da docência, 36,5% das mulheres apresentam esta como **renda complementar** (ver figura 24), enquanto que no caso dos homens apenas 12,5% apresentam o mesmo resultado (ver figura 18).

Com esta observação concluímos que no caso dos homens a renda docente (exclusiva ou principal) apresenta um peso maior na renda familiar (87,5%) quando comparada à renda das mulheres (63,7%). Se observarmos que, como mostram diversos estudos (inclusive este), a educação se apresenta como um universo genuinamente feminino, o docente homem tem uma defasagem salarial que se reflete na sua renda familiar, é possível que isto justifique a necessidade do homem ter uma jornada semanal de trabalho maior que sua contraparte docente, para compensar o peso de sua renda na economia familiar.

Este estudo mostra que o docente homem, quando comparado com a docente mulher, é minoria do quadro público educacional, apresenta maior formação, trabalha mais horas semanais e em mais redes e indica um maior nível de satisfação com o exercício da docência quando comparado com a docente mulher (ver figura 20 e 26); ainda assim, ganha igual a docente mulher, apresentando, entretanto, defasagem na renda familiar por esta ter maior peso (exclusiva ou principal) na economia familiar acumulada. Estes fatores acumulados podem expor o docente homem a uma maior carga de estresse ocupacional e as consequências deste.

Em relação à docente mulher, vale destacar que quase metade do quadro feminino (45,5%) aponta a docência como principal fonte de renda familiar (ver figura 24), número este muito próximo no masculino, 50% (ver figura 18). Porém, há que se deter no fato, baseando em uma vasta literatura a respeito, sobre os demais turnos vividos pela mulher, seja por condição ou até por exigência social. Portanto, se faz necessário aprofundar-se em estudos sobre a possível jornada dupla/tripla presente no universo feminino que acumula funções com os cuidados com a família e afazeres domésticos (ARAÚJO et al 2006). Apesar destes elementos não fazerem parte dos objetivos deste estudo que se atém ao estresse ocupacional, é significativo citar o estresse acumulado de ordem não ocupacional e que estes podem ser significativos no desenvolvimento e rendimento da docente mulher ou de qualquer docente (independente do gênero) que acumule atribuições e situações potencialmente estressoras ou esgotantes além do estresse ocupacional.

5.3 Conclusão – por Categoria, Vínculo e Escola Sede de Origem

Os resultados da pesquisa nos mostram a fragilidade de um significativo grupo de docentes e nos permitem perceber que a exposição aos elementos estressores é potencializada em alguns grupos de docentes que são mais suscetíveis às sobrecargas da função.

Em relação à categoria funcional, os professores PEB II apresentaram 37,5% no fator de exposição e na classificação de trabalho de ALTA DEMANDA e BAIXO CONTROLE, enquanto os professores PEB I apresentaram 33,34%, uma sensível discrepância, mas que indica diferenças entre as categorias que devem ser analisadas.

Os professores PEB I atuam nas primeiras séries do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e tem a árdua tarefa de iniciar o aluno no ensino formal, este tem formação e atuação polivalente no ensino das disciplinas ministradas, exceto a disciplina de Educação Física e Educação Artística.

Os professores PEB II são professores especialistas e ministram uma disciplina específica ao longo do ensino fundamental e do ensino médio regular.

A principal diferença que pode justificar a classificação de trabalho de alto desgaste do PEB II é possivelmente o número de classes e alunos com os quais este convive no decorrer do ano letivo. Enquanto o PEB I atua exclusivamente com uma sala de aula, o PEB II atua em várias e para exemplificar, vale mencionar um professor da escola que no decorrer do ano letivo de 2009 atuava em nada mais que 16 salas de aula, ou seja, mais da metade do número de salas da unidade de ensino.

Sem dúvida, a relação com centenas de alunos, diversos diários, trabalhos e correções de provas, planejamentos distintos, aumenta, consideravelmente, a demanda de trabalho do professor PEB II, as consideráveis altas demandas de trabalho, diferentes relações humanas e sociais somadas a uma série de atribuições burocráticas expõe o professor de destaque a altos índices de estresse ocupacional e suas complicações.

Analisando agora o impacto do estresse ocupacional quanto ao vínculo contratual, dentre os professores EVENTUAIS, 100% encontram-se em situação de risco com ALTA DEMANDA e BAIXO CONTROLE, estes números quando comparados aos professores OFAS caem para 44,5% e entre os EFETIVOS o percentual é de 26,4%.

Professores Eventuais, como dito no início deste estudo, estão mais suscetíveis aos efeitos do estresse, principalmente pela instabilidade de aulas e de ganhos. Esta ausência de segurança gera uma sensação de risco contínuo e de impossibilidade real de um planejamento em médio prazo, quando considerada a renda com a atuação docente.

Entre os professores OFAS, a realidade é um pouco diferente, estes também não têm classes ou aulas previamente estabelecidas, porém utilizam-se do tempo de carreira na rede para a escolha das aulas, quanto maior a pontuação, maiores as chances de aula, porém vivem esta incerteza a cada ano letivo.

Os professores EFETIVOS vivem a melhor situação profissional, tem uma carga horária mínima atribuída, possuem uma escola sede e gozam de benefícios destinados apenas a professores efetivos da rede, como o “Bolsa mestrado”, por exemplo. Sem dúvida, mesmo sem saber qual será sua carga horária definida em cada ano letivo, sabe que sem aulas, sem emprego e renda não ficará, o que dá uma possível sensação de estabilidade como em qualquer cargo público via concurso.

Em relação à escola sede de exercício, os resultados apresentados podem ser discutidos por vários motivos, o professor que atua em sua escola sede pode fazer isso por opção ou talvez por obrigação, como é o caso de professores que apesar de passarem no concurso público não conseguiram colocação favorável para escolha de uma escola próxima de sua residência e têm que escolher uma outra escola, às vezes, muito longe de onde mora, aumentando o gasto de tempo e recursos para manter as aulas. Neste caso, a solução é a transferência por remoção, que não é tão simples e depende de vagas disponíveis, comumente, uma verdadeira loteria. Nesta situação, o fato de trabalhar próximo de casa, apesar de não ser em sua escola sede, certamente diminui a DEMANDA de trabalho acumulado e melhora o nível de qualidade de vida do professor.

Outra situação é a de professores que não completaram sua jornada de aulas na escola sede (situação muito comum) e que completam esta jornada em outra escola. Nesse caso, a presença em uma escola nova, com outra administração, outros colegas e alunos podem expor o professor a contínua situação de mudança, o que pode gerar complicações com relação às demandas de trabalho já habituais em sua escola sede.

Ao que parece, este é o caso apresentado na unidade de ensino onde os professores efetivos com sede em outra escola apresentaram um percentual de estresse maior: 33,34% (ALTA DEMANDA e BAIXO CONTROLE) quando comparados aos professores Efetivos, porém com sede na própria escola pesquisada (25%).

5.4 Conclusão – Quanto ao Acesso a Unidade de Ensino

Não foi relatado pelos professores dificuldades significativas de acesso a escola, destacando, com base nos relatos e na observação, proximidade desta de pontos de ônibus (transporte coletivo) e localização da escola em área urbanizada com ruas planas e calçadas, o que certamente, melhora as condições de acesso a unidade. O uso de transporte coletivo foi apontado por cerca de 40% dos docentes.

Em relação ainda ao acesso, características individuais de distanciamento entre o local de trabalho e a residência devem ser consideradas. Nesta observação, há professores que residem a cerca de duas horas de distancia da escola (considerando o uso de transporte coletivo), fator este que aumenta significativamente o desgaste do trabalhador docente, pois minimiza suas horas livres para lazer e contato com a família.

Alguns dos relatos de professores se deram em relação à não existência de garagem para os carros o que expõe os veículos a possível vandalismo que apesar de não freqüentes já foram relatados por professores da unidade. Apesar desta observação não ter relação direta com acesso e sim com o aspecto estrutural, este pode ser considerado quanto ao tipo de transporte utilizado pelo docente se considerarmos a possível depreciação de seu patrimônio. Ainda assim, 41% dos professores indicaram o uso de carro ou moto para acesso a unidade.

Cerca de 20% apontaram o uso de bicicletas para se chegar a escola, indicando as largas extensões de ciclo-faixas existentes na cidade, o que facilita este tipo de locomoção. Ainda dentro deste percentual, professores que moram próximos a unidade relataram caminhar até escola, sem dúvida a situação mais salutar em relação ao acesso.

5.5 Conclusão – Aspectos Relacionados à Saúde e Qualidade de Vida

Aspectos individuais, como visto na revisão bibliográfica, sem dúvida amenizam ou potencializam as resultantes da exposição ao estresse ocupacional, no entanto este estudo com base na metodologia utilizada se atém ao ambiente de trabalho e o impacto deste na saúde e rendimento do trabalhador.

Ainda assim, se faz algumas observações que apesar de não extensas e subjetivas mostram a realidade do quadro de pesquisados e abre precedentes para pesquisas posteriores.

Em relação ao sedentarismo, a Organização Mundial de Saúde passou a aceitar o mesmo como fator de risco para a saúde ou ainda comportamento de risco. O programa Agita São Paulo indicou a prevalência de 60% a 80% do sedentarismo na população total participante da pesquisa na capital paulista (LIMA 2003).

E amplamente sabido que a prática de atividade física regular melhora significativamente o estado orgânico dos praticantes e, neste aspecto 40% dos pesquisados relataram fazê-la com regularidade.

As maiores justificativas, apontados pelos 60% que não fazem atividades físicas, regulares foram a falta de tempo ou cansaço por conta do trabalho. Este número (60%) inclusive vai de encontro com as pesquisas da OMS e do programa Agita São Paulo na prevalência do sedentarismo.

Uma possível proposta seria a inclusão da ginástica laboral feita no ambiente de trabalho que busca entre outros benefícios, promover momentos de descontração e lazer e

estimular a prática da atividade física (LIMA 2003), além de auxiliar na diminuição da incidência de diversas doenças relacionadas ao trabalho, destacando entre os professores a prevalência de cansaço mental, distúrbios respiratórios e da voz entre outros como visto na revisão bibliográfica neste estudo (capítulo 02).

Apontando o tabagismo como fator de risco mais de 13% dos pesquisados apontaram a prática deste diariamente, nesta pesquisa, porém, apenas se qualificou a prática não houve a quantificação e o impacto direto deste na saúde.

Quanto ao uso de medicação prescrita 40% indicaram o uso destes, excluindo-se os contraceptivos e relacionando os medicamentos ao controle das patologias citadas verificamos com base na literatura pertinente, ampla associações desta quanto ao aspecto psicofisiológico e psicossomático quando destacamos as disfunções gástricas e cardíacas (hipertensão e colesterolemia) e ainda associação quanto à insalubridade no ambiente de trabalho quando apontamos as disfunções respiratórias por conta da exposição em especial ao pó de giz.

No entanto, neste trabalho apenas foram coletados relatos dos entrevistados, fatores como a verificação de doenças pré-existentes com base em constatações clínicas não foram utilizadas neste estudo. Tais observações relatadas abrem perspectivas para pesquisas futuras.

Por fim, quase metade do quadro de entrevistados (46,7%) indicou já ter tirado algum tipo de licença médica no mínimo uma vez enquanto professor da rede de ensino.

Neste faz-se uma ressalva, pois não foi possível confrontar este dado com o vasto material referenciado neste estudo pela inexistência da informação, portanto se faz necessária uma exploração ainda mais exaustiva que permita o amplo desenvolvimento deste tema caso se julgue necessário.

O único dado acessível na unidade de ensino quanto ao afastamento foi o apresentado no livro ponto docente, onde no período de fevereiro a abril de 2009, 10,7% do quadro total de professores da escola havia tirado alguma licença médica apresentada nos registros.

5.6 Conclusão – Aspectos Estruturais da Unidade de Ensino

A escola, apesar de apresentar porte médio, quando considerado o volume de alunos atendidos, estruturalmente apresenta outra realidade.

A U.E. foi toda construída em plano térreo e segundo a planta-baixa apresenta 10 salas de aula, um pátio-refeitório, bem como uma cozinha com dispensa.

A discrepância entre a planta-baixa original da escola e a realidade estrutural começa quando verificamos biblioteca, sala de informática, sala de professores, sala da direção e secretaria.

Uma coisa é o que está no papel, outra é o que se apresenta de fato. Uma das constantes reclamações dos professores é da existência precária da sala dos professores, local este utilizado, para reuniões pedagógicas e afazeres burocráticos dos professores (que são muitos), armazenamento de diários e materiais diversos de ensino em prateleiras e armários; principal local de pausa, descanso e até refeição dos professores no intervalo e janelas entre as aulas.

Uma das primeiras salas dos professores, nos últimos 04 anos, foi uma precária sala (que mais parecia um depósito), onde se encontravam materiais de esporte, materiais de limpeza e outras quinquilharias.

Nessa sala, ainda outros problemas eram evidentes, como o nível de umidade e problemas na circulação do ar, o nível de ruídos e barulhos oriundos do pátio, onde esta se encontrava, eram ensurdecedores em alguns momentos; a iluminação sempre foi precária e o espaço, além de sobrecarregado, era extremamente pequeno, não comportando todos os professores da escola nas reuniões diárias (HTPC), quando estes se amontoavam na sala.

Em meados de 2008, por mobilização dos professores e coordenadores, a sala foi mudada para a então biblioteca da escola. Biblioteca era apenas no nome, pois não apresentava condições de acesso tanto para professores quanto para os alunos.

A “biblioteca” podia ser interpretada mais como um depósito de livros e computadores obsoletos e sem funcionamento, pois era uma sala massivamente subutilizada por poucos professores da unidade.

A alteração melhorou consideravelmente os problemas apresentados na “sala-depósito” de outrora. A nova sala era muito mais espaçosa, com melhor ventilação, iluminação, sistema de ar condicionado, geladeira e microondas, até o fato desta estar dentro da biblioteca facilitou o acesso dos professores ao abastado acervo da escola.

No entanto, o uso dessa sala foi temporário e no segundo semestre de 2009 os professores foram novamente “despejados” para outra adaptada para essa finalidade.

É importante destacar, que a direção da escola tem feito esforços para melhor acomodar os professores e, recentemente, readequou um espaço com uma reforma

emergencial que se justifica, pois, a sala utilizada pelos professores, deverá ser readaptada como sala de informática já tendo, inclusive, recebido dez novos computadores para isso, os quais se encontram encaixotados e armazenados na mesma.

A nova sala construída apresenta problemas recorrentes, como má ventilação e má iluminação e um sério problema de espaço para abrigar materiais de uso do professor e os próprios professores. Sem dúvida, um retrocesso na qualidade das acomodações que estão diretamente relacionados ao nível de qualidade de vida no trabalho dos docentes da escola.

Outro problema estrutural se apresenta também para o armazenamento de materiais esportivos da escola. Nos últimos 02 anos, a direção da escola aumentou consideravelmente o apoio às atividades esportivas desenvolvidas pelos professores de educação física da U. E. Este apoio ficou evidente com a aquisição regular de material esportivo de boa qualidade, permitindo, assim, que alunos tenham acesso e uma educação física inclusiva e de qualidade por conta de um bom planejamento desenvolvido por parte de seus professores que encontram melhores condições no material de apoio disponível, mesmo com as limitações físicas apresentadas, principalmente pela péssima condição da quadra poliesportiva.

No entanto, o armazenamento deste material ainda é um problema, como estes não se encontram num local adequado e de acesso exclusivo dos professores, parte do material acaba ou se depreciando por problemas no armazenamento ou se extraviando por conta da facilidade de acesso a esses.

Quanto às salas de aulas, os problemas são ainda mais sérios, os tetos (forros) das salas se encontram em situação extremamente irregular, já tendo, inclusive, desabado em 04 salas de aula, um fato que expõe tanto o professor quanto, e, principalmente, os alunos a uma situação de risco que deve ser tratado com caráter emergencial. Logicamente, se há problemas nos tetos, há, também, problema na iluminação, e, ainda mais, se as classes estão sem forros, a fiação elétrica fica exposta, o que aumenta ainda mais o risco iminente de acidentes.

Os problemas com os tetos não param por aí, no pátio da escola, após um forte vendaval registrado em junho de 2009, boa parte das telhas se soltaram e se quebraram, como ainda não receberam manutenção adequada, encontram-se sujeitas a quedas a qualquer momento no pátio-refeitório de acesso e ligação da escola e também da quadra poliesportiva.

A quadra poliesportiva, aliás, além de descoberta apresenta traves soltas, tabelas danificadas pelo tempo, piso áspero com desníveis e buracos que expõem os alunos a escoriações e outros tipos de lesões.

Recentemente, o departamento de engenharia do estado por meio do FDE (Fundo de Desenvolvimento da Educação) orçou e autorizou a reforma e cobertura da quadra no valor de R\$ 321.894,85 divulgado em um *outdoor* nas dependências da escola. A previsão para início das obras ficou estabelecido para outubro de 2009.

Os professores enfaticamente citam outro grave problema que se apresenta: a falta de água na escola. Por diversas vezes, durante os dias letivos, a escola encontra-se sem água, tanto para consumo, preparo de alimentos e principalmente para higiene e limpeza. Segundo os professores, manter cerca de 400 pessoas por período entre alunos e professores sem condições mínimas de higiene no uso de sanitários e bebedouros tem sido um grande pesar no cotidiano escolar.

Uma situação precária desta aumenta consideravelmente o risco e a exposição de doenças infecto-contagiosas. Quando há a ocorrência, a direção da escola solicita o enchimento da caixa de água com um caminhão pipa, no entanto esta medida é aleatória.

Outro problema de segurança aparece não na escola, mas em sua principal rua de acesso. Nos portões de entrada e saída da escola não há sinalização, lombadas, redutores de velocidade, semáforos e nem guarda de trânsito; o fluxo de trânsito é alto, inclusive com veículos pesados como carretas e caminhões. Em 2009 houve 03 ocorrências registradas na porta da escola, felizmente sem ferimentos graves, além de 04 acidentes graves nas imediações com alunos de outras unidades de ensino. A direção da escola por diversas vezes entrou em contato com o departamento de trânsito, a secretaria de educação, a ouvidoria pública e até o promotor público, porém até o momento nenhuma medida foi tomada.

Apesar dos esforços da atual direção da escola na parte estrutural da mesma, o máximo que se consegue são ações paliativas com resultados temporários, que minimizam os riscos, mas, nem de longe resolvem os problemas.

Estes por sua vez, consomem recursos financeiros consideráveis que poderiam estar sendo investidos em outros setores da unidade, como em programas de qualidade de vida no trabalho.

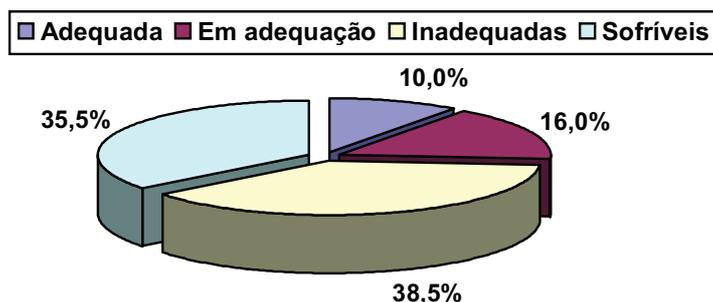


FIGURA 32 – Aspectos Estruturais – Condições da Escola - Segundo relato de professores

Observando o gráfico de referência quanto ao grau de satisfação dos professores em relação aos aspectos estruturais, de acesso e de materiais da escola, verificamos que o índice de rejeição é de 74% em relação ao índice de aprovação de 26%.

Certamente o aspecto estrutural que contempla a higiene, acústica, iluminação, salas de repouso, salas de apoio didático (biblioteca, informática...) e material de apoio aparece como o principal agente estressor presente na Unidade de Ensino.

Estes dados são corroborados por diversos estudos, em especial o de Codo (2003), que relata que os recursos que promovem melhores condições de trabalho quando precarizados, além de gerar ampla insatisfação na categoria de professores, afeta diretamente as condições de trabalho e diminuem a produtividade dos docentes.

5.7 Conclusão – Relações Humanas na Unidade de Ensino

Na relação do professor com os alunos – que foi um dos principais fatores apresentados como fonte geradora de estresse em diferentes estudos - a maior parte dos professores considera esta como ótima (56%), boa (31%) e regular (13%).

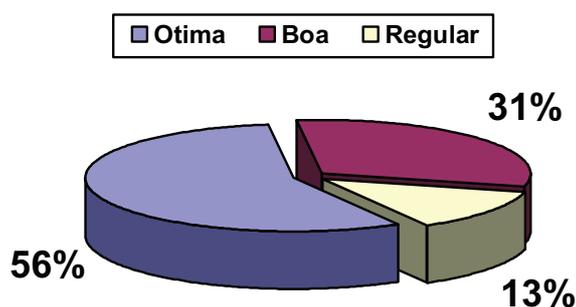


FIGURA 33 – Relações humanas – Professor-aluno

Nessa observação do gráfico, nota-se que o relacionamento professor-aluno na realidade desta unidade de ensino diverge de outros estudos, inclusive pelo número de ocorrências registradas pelos professores no conhecido “livro negro” (livro de ocorrências). Pouquíssimas vezes as ocorrências se apresentaram extremamente sérias, no geral estão mais relacionadas ao não comprometimento na realização de tarefas do que de natureza hostil. Em geral, os professores quando comparam os alunos da unidade com os de outras escolas em que atuam, consideram estes com bom comportamento, apresentando casos isolados de indisciplina e comportamento inadequado em sala de aula.

Curiosamente, conforme apontam estudos esta observação é feita principalmente por professores mais antigos da escola, com os quais há uma maior identificação e respeito por parte dos alunos e conseqüentemente maior rendimento. Os professores mais novos e eventuais mostram um pouco mais de dificuldades nas relações com os alunos, mas citam tais dificuldades apenas em algumas classes em especial (Paul e Barbosa 2008),

Na relação com os colegas de trabalho, os professores caracterizaram sua relação como Boa (53%), Ótima (40%) e Regular (7%). Mais uma vez, quanto às relações humanas, desta vez entre os professores, os números apontam para um ambiente de apoio favorável, o que pode ser demonstrado nos momentos de integração do corpo docente, que denotam um clima de cordialidade mútua como visto nas reuniões pedagógicas e nos encontros com fins sociais promovidos pela coordenação da escola, como as comemorações de aniversariantes do período onde os professores são vistos em diversos grupos compartilhando e mantendo descontraídas conversas.

Nestas ocasiões, nota-se um ambiente aparentemente amigável quanto às relações entre os docentes de diversas categorias e tipo de vínculo profissional.

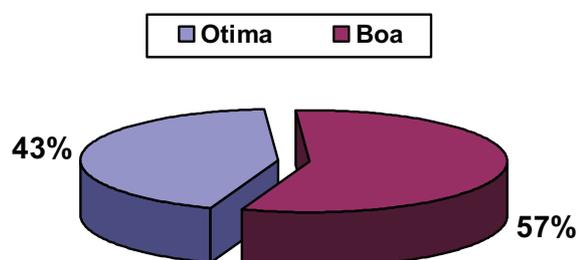


FIGURA 34 – Relações humanas – entre os docentes

Na relação com os funcionários de apoio e administrativo, os professores indicaram esta como Boa (36,7%), Regular (30%), Ótima (16,7%) e Ruim (16,7%).

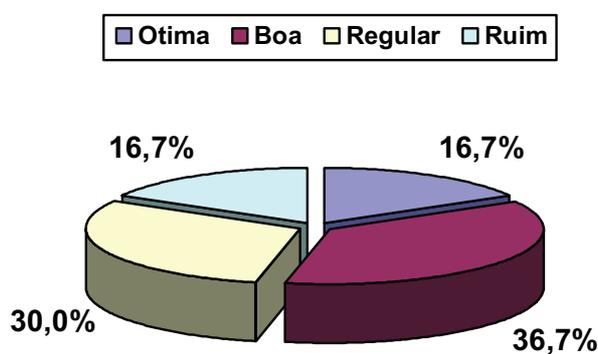


FIGURA 35 – Relações Humanas – professor - funcionários

Nessa relação, o índice de aprovação aparece maior entre os professores titulares de cargo e professores OFA antigos na unidade de ensino. Mas se faz necessário observar que nos números totais os índices de aprovação (53,4%) se mantêm muito próximos dos índices de rejeição (46,7%). Os professores relataram alguns problemas no tratamento pessoal e nas formas de abordagem por parte do setor administrativo. Alguns professores, inclusive, citaram registrar as ocorrências e encaminharam à supervisão de ensino.

Mas no geral, as reclamações dos docentes são muito mais por conta da ausência de profissionais de apoio como inspetores e equipe de limpeza atuante no cotidiano escolar.

Quanto à relação com os superiores diretos da U.E., os docentes consideraram esta como Boa (43,4%), Ótima (23,4%), Regular (26,7%) e Ruim (6,7%). O índice de aprovação apresentado, (66,7%) caracteriza uma gestão participativa e aponta como pontos positivos o esforço da direção na reestruturação do prédio e a liberdade de trabalho dado aos professores.

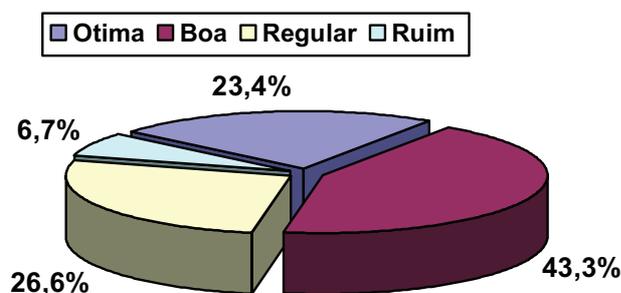


FIGURA 36 – Relações Humanas – professor-direção

Com relação aos aspectos negativos do índice apresentado, os professores mostraram-se insatisfeitos e citaram a divergência nas decisões cotidianas por parte da direção, que acaba descaracterizando o que fora decidido e autorizado previamente e citam ainda uma possível inatividade em algumas questões burocráticas e administrativas questionando uma possível inatividade ou falta de vigor da direção da escola junto à diretoria de ensino e até a secretaria de educação que permita a alteração de algum quadro problemático presente na unidade.

Relataram ainda falta de comando na gestão dos funcionários do setor administrativo e esta falta, muitas vezes, resulta em situações de conflito por conta do tratamento dado por estes a professores, em especial, a novos professores na unidade.

Por fim, observamos que os níveis de satisfação nas relações humanas e hierárquicas na escola apresentam números favoráveis. Destacando a relação professor aluno e a relação entre os professores da unidade, esta característica apresentada, segundo o modelo Demanda-Controle utilizado neste estudo, aponta que quanto maior o “apoio social” menor a chance de o trabalhador adoecer por consequência das altas demandas de trabalho e do estresse ocupacional.

Este fator, sem dúvida, mostra o diferencial a estudos que relatam alto desgaste dos docentes por conta da indisciplina, do afronto e do desrespeito à categoria em especial por parte dos alunos e também pela falta de apoio dos próprios colegas docentes no ambiente de trabalho. Estes relatos, apesar de existirem na escola, apresentam-se como fatos isolados.

O principal ponto que merece ser revisto é da relação dos docentes com funcionários administrativos, e que segundo os números apresentados o índice de aprovação aparece acima, mas muito tênue aos índices de rejeição citados principalmente por professores OFAs e eventuais e em menor proporção por professores titulares de cargo. Entendemos que o desgaste apresentado nesta relação potencializa o surgimento de situações conflitantes e estressoras para ambas as partes.

Infelizmente, a ausência de estudo quanto a este tipo de relação não nos permite aprofundamentos. Uma possível hipótese apresentada tem a ver com relação ao aspecto hierárquico destes distintos profissionais, ou seja, não há hierarquia e nem ligação profissional direta, pois cada qual atua em seu distinto setor dentro da unidade de ensino mesmo sendo interdependentes possuem papéis singulares no cenário educacional e no ambiente escolar. No entanto ambos são subordinados ao mesmo gestor na cadeia hierárquica: a direção da escola, sendo assim, cabe ao corpo diretivo da unidade gerir e intermediar esta relação estabelecendo normas e procedimentos de trabalho que melhorem a relação das partes e minimizem desgastes por conta dos infundáveis, porém fundamentais procedimentos burocráticos ao funcionamento da unidade de ensino.

Antes do fechamento deste capítulo vale algumas observações quanto aos resultados apresentados na relação professor-aluno.

É muito comum observar-mos diversos estudos que tratam exatamente dos conflitos entre professores e alunos. Indisciplina, apatia, desrespeito e até violência física e moral são registrados em diferentes estudos e na mídia.

No entanto, observamos neste estudo uma realidade diferente de outros, a relação professor aluno mostra um alto índice de aprovação pelos professores que foi a parte avaliada, mesmo considerando os diferentes ciclos de ensino e a faixa etária dos alunos existentes na escola, esta relação é positiva.

Há que se destacar outro ponto convergente a este resultado, a relação entre os docentes, que também aparece favorável segundo os relatos apresentados. Esta relação é espelhada segundo a proposta do modelo Demanda Controle no bloco “Apoio Social” que estabelece que quanto maior o apoio social no ambiente de trabalho, maior o efeito de proteção do trabalhador.

Ou seja, uma equipe de trabalho que interage e se ajuda pode minimizar as conseqüências da exposição individual ao estresse. Uma espécie de “efeito cardume” na presença de um potencial predador. Nesse estudo o resultado mostrou que cerca de 37% dos docentes pesquisados encontram-se na faixa de **menor risco de adoecimento** por conta do **alto apoio social** mensurado.

Outro aspecto que pode ser relacionado a este resultado de boa relação professor-aluno, é o tempo de docência médio apresentado pelos professores da escola de 13,5 anos, professores mais experientes são menos propensos a exaustão emocional do que professores menos experientes (GRIFFITH et al 1999).

Outro fator preponderante é o fato da maior parte dos docentes possuírem cargo efetivo (60%) com sede na escola de estudo, o que segundo esta pesquisa aparece como tipo de vínculo funcional menos sujeito aos efeitos do estresse ocupacional por conta das altas demandas de trabalho.

Uma escola que possui a maior parte de seus docentes efetivos, submete os alunos a uma menor rotatividade de professores o que melhora significativamente a relação professor-aluno por conta da “identidade” criada com o professor presente ao longo de sua vida escolar, esse fator, certamente contribui para o bom desempenho dos alunos no decorrer dos anos (PAUL & BARBOSA 2008). No entanto vale salientar que a proporção de docentes efetivos da escola pesquisada está na média apresentada pela rede Estadual como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa qualitativa utilizada neste estudo teve como foco a observação e a análise da complexidade social apresentada em um cenário específico em um dado momento, o que podemos chamar de estudo transversal quando consideramos a abordagem epidemiológica no estudo de Saúde Coletiva (MEDRONHO, 2006).

Dada esta “observação fotográfica” do momento de pesquisa, somado a continua presença do pesquisador ao ambiente e cenário pesquisado, se faz necessário algumas considerações no fechamento desta que trarão resultados futuros diferentes dos mostrados nesta pesquisa e que justificam a continuidade dos estudos. Buscou-se ainda esclarecer alguns pontos que podem ser mais explorados em estudo futuros, e que não foram aprofundados por conta dos objetivos propostos nesse estudo.

No início desse estudo, que se ateve à escola como cenário de pesquisa, optou-se por não fazer uma investigação aprofundada quanto ao aspecto “remuneração dos docentes”, pois entendemos que esse assunto se apresenta como uma variável independente no cenário da escola propriamente dita. Ou seja, a fonte pagadora não é a unidade de ensino e por mais que haja algum tipo de insatisfação quanto à renda, não há nada que possa ser feito de fato para alteração deste quadro na própria escola (além da atribuição de aulas com base em critérios), realidade esta no cenário da educação pública, na qual não é possível a valorização e a negociação direta feita entre patrão-empregado, o que pode proteger a categoria profissional no aspecto coletivo, mas também pode gerar uma baixa valorização individual, pois não permite a valorização por desempenho (aspecto este que vem sendo estudado pelo Governo do Estado).

Ainda no decorrer da pesquisa, observou-se, também, a necessidade de um estudo mais aprofundado em relação aos gêneros e a profissão docente, no entanto, isso fugia dos objetivos da investigação, que teve como foco o estresse ocupacional e o impacto deste na vida e na eficiência da categoria docente. Ainda assim, durante a revisão sobre estresse ocupacional, se fez uma significativa observação nas peculiaridades entre os gêneros. Os resultados apresentados nesta pesquisa não buscaram, portanto, em momento algum categorizar ou estigmatizar os professores com base nos gêneros. Procurou-se, sim,

identificar, a partir da análise dos dados obtidos, o impacto do estresse ocupacional por meio da demanda e controle do trabalho e sua relação entre os gêneros mais ou menos expostos.

O estudo do universo feminino na educação e o impacto deste, sem dúvida, se mostra como um importante tema para pesquisas posteriores desde que se tenha um olhar imparcial por parte do pesquisador.

Historicamente para a mulher, a profissão docente surgiu como uma forma de realização pessoal quase única, tornando-se uma importante atividade de inserção dela no mercado de trabalho (SANTOS 2008).

Essa legitimação da docência associada como profissão feminina foi reforçada por várias vertentes e instituições sociais, destacando a família, a escola e a igreja que estimulavam e associavam a profissão docente a uma profissão de “cuidadores”, qualidade esta eminentemente feminina no cenário do lar e da família (RABELO 2007).

No entanto, vale lembrar que a frequente associação do magistério ao gênero feminino faz com que os docentes homens tenham que afirmar continuamente o seu papel para não sofrerem, mesmo que intrinsecamente, do estigma da feminização da profissão docente. Situação esta que acontece principalmente na educação infantil e nos primeiros anos da educação básica, na qual a presença do homem, além de rara é marcada socialmente como um possível desvio sexual ou pela impossibilidade de atuação numa categorizada “profissão de homem”. (CORTEZ 2008)

Esta discriminação inculcada na sociedade, muitas vezes afasta o homem da docência ou os empurra para cargos fora da sala de aula, como setores de coordenação e direção, em que o papel deste, segundo um prisma segmentador, mostra-se socialmente mais adequado. Ainda neste embate pouco discutido sobre os gêneros, cabe ao homem, além da migração para outros postos dentro do cenário educacional, o comprometimento de realizar um “melhor trabalho”, procurando, assim, destacar-se de sua contra parte feminina. Esta característica resiliente esta associada à permanência e ao possível reconhecimento no cenário educacional adotado pelo docente homem. (Idem).

Numa última e breve revisão sobre o tema, percebemos, com base nos aspectos históricos, que o cenário educacional pode ter sua desvalorização até por conta da presença em massa da mulher neste segmento profissional; e que a evasão do homem surgiu porque este possuía um amplo mercado possível para sua escolha profissional e com uma possível melhor valorização, realidade esta diferente no caso da mulher em meados do século passado

e que de certa forma se estende até hoje. No entanto, a real situação do homem que permaneceu ou que integra a docência ainda hoje é um tema ainda pouco discutido e mesmo quando se trata de estudos de gêneros, a ênfase é dada ao feminino.

Um dos principais pontos observados nos resultados da pesquisa sem dúvida foi o do bom relacionamento entre professores e alunos, em uma última discussão sobre o assunto observamos que os índices apresentados nos resultados da pesquisa sugerem que esta característica aparece por conta de alguns fatores relacionados, os principais seriam: o tempo de docência dos professores (em anos) caracterizando estes como professores experientes; o bom relacionamento entre os docentes que gera um “fator de proteção” por conta de um bom apoio social; o fato da maior parte do quadro de docentes serem possuidores de cargo efetivo, o que submete os alunos a uma menor rotatividade de professores ao longo dos anos.

O comprometimento dos docentes nesta relação, apesar de não mensurado sem dúvida deve ser destacado.

Outros fatores como presença e atuação dos pais na escola, condição sócio-econômica dos alunos podem ser significativos, porém, não fizeram parte deste estudo e sugere-se que devam ser avaliados em pesquisas futuras.

Em relação ao modelo teórico sobre estresse ocupacional Demanda-Controle utilizado neste estudo, faz-se necessário ressaltar que, segundo alguns pesquisadores, este molde nem sempre possibilita um estudo mais amplo do que o do indivíduo e sua interação com o local de trabalho e que sua característica é demasiadamente simplista para avaliar situações complexas. Já para outros pesquisadores, este aspecto (simplista) aparece como positivo, pois o modelo apresenta a possibilidade do uso de diferentes variáveis para medir estas dimensões, sendo possível, então, distinguir no trabalho seus principais aspectos psicossociais a partir da produção de evidências empíricas das relações entre trabalho e saúde proposto pelo modelo (ARAÚJO e cols. 2003).

Concordamos, pois, com a linha de pesquisadores que convergem para as vantagens do uso do modelo Demanda-Controle como Araújo *et al* (2006), Alves *et al* (2004), Reis *et al* (2005), Theorell (2000) e Karasek (1990); pois este mostrou vantagens no processo de exequibilidade em campo, bem como no tratamento dos dados e conclusão destes a partir de uma abordagem qualitativa.

Nesta pesquisa, concluímos que em relação ao vínculo funcional, o indivíduo mais exposto à situação potencialmente estressora é o professor de categoria Eventual, seguido do professor OFA e terminando com o professor Efetivo.

Tratando-se da categoria funcional, concluímos com base na pesquisa, que o Professor PEB II é o mais atingido pela alta demanda de trabalho, seguido de baixo controle por parte do trabalhador.

Em relação ao gênero, o Feminino apresentou os maiores escores de situação potencialmente estressora, e, por fim, em relação à sede de exercício, o professor efetivo titular de cargo de outra escola sede apresentou números mais elevados na classificação por quadrantes com o trabalho de alta exigência.

Destacamos ainda que, independente do tipo de resposta ao trabalho, metade do quadro de professores pesquisados encontram-se em situação de exposição a ALTAS demandas de trabalho (ver figura 29), categorizando que apesar de uma possível adequada resposta de controle por parte do trabalhador a continua exposição, pode facilmente gerar um desequilíbrio entre TRABALHO ATIVO (ALTA demanda e ALTO controle) para ALTO DESGASTE (ALTA demanda e BAIXO controle), se considerarmos os efeitos acumulativos e perdurados do estresse ocupacional que antecedem os aspectos patológicos.

Consideramos desse modo, que os objetivos propostos nesse estudo tenham sido alcançados, ou seja, identificamos os principais elementos estressores presentes na unidade de ensino - com destaque para os aspectos estruturais - analisamos e respondemos as peculiaridades do estresse ocupacional pertinentes à estratificação da população de estudo.

Até o fechamento deste estudo, no segundo semestre de 2009, a Secretaria de Educação havia alterado o critério para classificação dos professores eventuais e também dos professores OFAS; esta nova classificação, muito discutida entre os docentes, estaria vinculada a uma prova classificatória e não mais somente a pontuação por tempo de serviço.

Esta prova não teria a função de efetivar o quadro, mas apenas re-classificar os professores não efetivos da rede segundo um novo critério que usaria como base o resultado das provas.

Para os professores efetivos foi proposta a possibilidade de subir de nível funcional a partir de uma prova, o que afetaria diretamente seus ganhos na rede, e que aconteceria no início de 2010, segundo a proposta.

Estas medidas surgiram após mudanças na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que enfrentou sérios problemas na gestão anterior, em especial por conta do material distribuído para os professores e alunos que contavam com falhas ortográficas sérias, erros cartográficos apresentados nos mapas e uma discutível abordagem pedagógica utilizada em alguns temas transversais, como drogas e violência.

As contínuas críticas divulgadas na mídia sejam pela comunidade escolar, por docentes e especialistas foram fundamentadas nos materiais publicados e distribuídos pela então Secretaria de Educação sob o comando da Profa. Dra. Maria Helena Guimarães de Castro (desde 01 de janeiro de 2007), que teve o cargo sucedido para o Prof. Dr. Paulo Renato de Souza, ex Ministro da Educação (de 1995 a 2002), que assumiu o cargo em 01 de março de 2009. Como há mudanças do gestor, há conseqüentemente mudanças na gestão.

No entanto, como os resultados destas medidas adotadas pela nova gestão ainda são recentes, não foram utilizados nesta pesquisa, porém, vale uma ressalva para pesquisas posteriores que certamente utilizarão esta como mais uma variável a ser estudada.

A unidade de ensino utilizada como cenário de pesquisa, até as considerações finais desta pesquisa, passava por uma significativa reforma estrutural em praticamente toda a escola (salas de aula, pátio e quadra), sofreu por duas vezes mudança no quadro diretivo – direção e vice-direção – e também teve algumas mudanças no quadro de funcionários de apoio e administrativo.

Em relação aos docentes, as mudanças previstas para o ano de 2010 possivelmente terão menos impacto do que as citadas, pois são mudanças esperadas no quadro de professores como acontece no início de todo ano letivo. Os efetivos da casa possivelmente permanecerão na escola e as outras categorias dependem de remoção, saldo de aulas e pontuação individual.

Estas mudanças sofridas pela Unidade sem dúvida alterarão o quadro apresentado nesta pesquisa, principalmente quanto às reformas estruturais que prometem sanar os problemas apresentados na escola, motivos de continuas queixas dos docentes.

No entanto há que salientar que o período de obras, certamente aumentará ainda mais o desgaste não só dos professores mais de toda a população escolar, principalmente se esta se estender pelo ano letivo de 2010, portanto apesar de necessária, a reforma inicialmente implicará um alto desgaste e tornará o ambiente - que já apresentava problemas - ainda mais insalubre para professores, alunos e funcionários. Esta situação, mesmo que temporária, pode gerar uma possível queda de rendimento e produtividade na unidade de ensino. Certamente

um mal necessário e que dependerá de boa organização estratégica e adaptação principalmente por parte da direção da unidade.

A mudança no quadro diretivo também envolve uma nova gestão e o resultado da eficiência e aceitação desta pelos professores e funcionários da Unidade só poderão ser mensurados e avaliados num próximo momento.

Mudanças são motivos de estresse, estas implicam em renúncias, perdas e adaptações, envolvem tanto aspectos positivos quanto negativos, principalmente quando são do tipo revolucionárias (implantadas de cima para baixo) e mesmo quando fundamentais, nem sempre são consensuais. Portanto, podem gerar pouco comprometimento, chegando a provocar resistências e até boicotes, mesmo que estes ocorram com base em características intrínsecas por parte dos indivíduos afetados (NAKAYAMA e BITENCOURT, Sem Data).

Por fim, procurou-se com este trabalho contribuir com duas áreas distintas que por ora se encontram em diálogo; primeiro a Saúde Coletiva que se mostra indispensável na retratação social, tendo como foco a qualidade de vida do “homem-indivíduo” e a relação com o mundo do “homem-sociedade”, buscando sempre, a partir da ciência pertinente a área do conhecimento, permitir e possibilitar soluções quando se refere ao aspecto salutar do “homem-Ser”.

A segunda área, talvez menos aprofundada por conta da abordagem do estudo, mas não menos importante dada às características e interesses do pesquisador, sem dúvida foi a ciência da Educação.

A complexidade humana se dá a partir da evolução, de qualquer tipo e natureza, mais uma das mais evidentes é a evolução por conta dos “Saberes” advindo do conhecimento. Neste processo a educação distingue a espécie humana de todas as outras e permite que a evolução desta se dê além da rudimentar transmissão dos hábitos e comportamentos que permitem a sobrevivência de uma espécie. A educação permite o desenvolver da capacidade humana, da evolução da consciência do ser e do seu papel no mundo. Sem esta estamos fadados ao esquecimento e por conta deste a involução.

Sendo assim, a Educação como ciência ou prática, deve ser tratada com a devida importância e seus atores, em especial o professor como abordado neste estudo, com o devido respeito por conta do impacto deste no mundo em que vivemos e que sem dúvida viveremos por ainda muito, muito tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKKARI A.J. - Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização, *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº. 74, Abril/2001
- ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com educação no período de 1994 a 1999; *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001.
- ALVES, M. G. M.; Chorb D.; Faersteinc E.; Lopes, C S. ; Werneck L. G.; Versão resumida da “job stress scale”: adaptação para o português; *Revista de Saúde Pública*; 38(2):164-71 - 2004
- ANTONIAZZI, A. S. ; DELLÁGLIO, D.D.; BANDEIRA D. R. – O Conceito de Coping uma revisão teórica – *Estudos de Psicologia*, 3(2), pp.273-294 – 1998
- APEOESP/CEPES – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sindicais - Professores da Rede Estadual de São Paulo: Perfil, Condições de Trabalho e Percepção da Saúde – 2007.
- ARAÚJO, T .M.; REIS E.; NETO Isivany, A.; KAWALKIEVICS; Processo de Desgaste da Saúde de Professores; *C.Revista Textual* p.14-21, out. de 2003.
- ARAÚJO, T. M.; GODINHO, T. M.; REIS, E. J. F. B. dos; ALMEIDA, M. M. G. de.; Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde; *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(4):1117-1129, 2006
- AZANHA, J. M. P.; A Política de Educação do Estado De São Paulo (uma notícia)*, Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo*; *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 349-361, maio/ago. 2004.
- AZANHA, J. M. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.
- BANACO, R. ; Stress e terapia comportamental.Trabalho apresentado no XIV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Campinas, SP. Agosto de 2005.
- BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. Os Determinantes da Desigualdade no Brasil. In: *A Economia Brasileira em Perspectiva*. Rio de Janeiro, IPEA, 1996.
- BELO, Raquel Pereira; SOUSA, Tâmara Ramalho de; CAMINO, Leôncio. Trabalho de Mulher? Um Levantamento sobre Profissão e Gênero. CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – UFPB; VIII Conhecimento em Debate – 03 a 07 de nov. de 2008
- BERNIK, V.; Estresse: O Assassino Silencioso (SEM DATA); disponível em <http://www.cerebromente.org.br/n03/doencas/stress.htm> acessível em 23/04/2008 as 09h28min.

BURKE, Peter; Problemas Causados por Gutenberg: A Explosão da Informação nos Primórdios da Europa Moderna; Estudos Avançados 16 (44), 2002

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.campanhaeducacao.org.br/FSM_30jan2009_2.htm>. Acesso em: 5 fev. 2009.

CAPEL, S.A. The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg, v. 57, p. 279-288, 1987.

CARAYON, P., SMITH, M.J. & HAIMS, M.C.; Work organization, job stress, and work-related musculoskeletal disorders. *Human Factors*, 41, 644-663 - 1999.

CARLOTTO, S. M.; Burnout e o Trabalho Docente: Considerações Sobre a Intervenção – I Seminário Internacional sobre Estresse e Burnout, Curitiba 30 e 31 de agosto de 2002.

CASTRO; Maria Helena Guimarães de. A Política de Combate à Pobreza do Governo do Estado de São Paulo; *São Paulo em Perspectiva*, 18(4): 3-7, 2004

CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. 3ª. ed. Petrópolis – Rj Editora Vozes, 2003

COLEMAN, James S. et al. Equality of Educational Opportunity. Washington, 1966.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – promulgada em 05 de outubro de 1988 atualizada até a emenda n. 32 de 11.09.2001 / obra coletiva – 28. ed. – São Paulo: Saraiva, 2001

COOPER, C.L.; KELLY, M. Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg, v. 63, p. 130-143, 1993.

CORTE, R. L. Importância do aspecto psicológico na reabilitação do paciente cardiopata. UERF- Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, vol.11, n.1, jan./fev./mar./1998.

CORTEZ, Mariana Grazina . Género Masculino e a Profissão do “Cuidar”. VI Congresso Português de Sociologia, 25 a 28 de junho de 2008.

COX, T. & FERGUSON, E. Measurement of the subjective work environment. *Work and Stress*, 8, 98-109; 1994.

DAVIES, Nicholas . FUNDEB: A Redenção da Educação Básica? Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006

DAVIES, Nicholas. O Governo Lula e a Educação: A Deserção do Estado Continua? Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 245-252, abril 2004

DELCOR, N.S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-203, 2004.

- EINSTEIN, Albert; *Escritos da Maturidade*, publicação original – *Out of my later years*; 1956– Edição Brasileira Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1994
- ESTEVE, J. M. O Mal-Estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de C. Cavicchia. Bauru: SP; Edusc 1999.
- FELÍCIO, F.; FERNANDES R.; O Efeito da Qualidade da Escola Sobre O Desempenho Escolar: Uma Avaliação do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo In Anais Do XXXIII Encontro Nacional de Economia. ANPEC 2005.
- FERENHOF, Isaac Aisenberg & FERENHOF, Ester Aisenberg . Ensaio – Sobre a Síndrome de Burnout em professores; *EccoS Rev. Cient.*, UNINOVE, São Paulo: (n. 1, v. 4): 131-151, 2002
- FIGUEROA de N. L.; SCHUFER M.; MUIÑOS R.; CORIA E. A.; Universidade de Buenos Aires - Um Instrumento para Avaliação de Estressores Psicosociais no Contexto de Emprego - *Psicologia Reflexão e Crítica* , 13(3) pp.653-659 – 2001.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação - Rev. Fac. Educ.* vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica No Brasil Na Década De 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>, acessado em 23/05/10 às 23h38.
- GRIFFITH, J.; STEPTOE, A.; CROPLEY, M. An investigating of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg, v. 64, p. 517-531, 1999.
- GUIMARÃES, M. A. L. & CARDOSO, D. C. L. W.; *Atualizações da Síndrome de Burnout*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo - 2004.
- GUYTON, A. C. & HALL J. E. *Fisiologia Humana e Mecanismos das Doenças*. Editora Guanabara Koogan S. A. Rio de Janeiro – edição brasileira 1998.
- IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) – disponível em http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp acessado 04/01/2010 as 15:17H
- KAMLER, Kenneth. *O Corpo no Limite*; Rio de Janeiro, Ediouro, 2004

KARASEK RA. Job Demand, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly* 24:285-308. 1979

KARASEK, R.; THEORELL, T. – Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York: Basic Books, 1990.

KYRIACOU, C.; PRATT, J. Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg, v. 55, p. 61-64, 1985.

KUENZER, A. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O., Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério, cadernos de pesquisa n.118 p.65-88 março/2003.

LAZARUS, R.S.; FOLKMAN, S. - *Stress, Appraisal and Coping*. New York, Springer Publishing Company, 1984.

LIMA, Valquiria de. *Ginástica Laboral: atividade física no ambiente de trabalho* – São Paulo: Phorte, 2003

LIMONGI-FRANÇA A.C.; RODRIGUES, A. - *Stress e trabalho*. São Paulo: Atlas -1996

LIPP, M. N. (Org) *O Stress do Professor*. Campinas (SP): Papirus, 2002.

LIPP, M. N. *Como enfrentar o Stress*. São Paulo: Ícone, 1999.

LIPP, M. N. *Inventário de sintomas de stress para adultos*. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2000.

LOURES, Débora Lopes; SANT'ANNA, Isis; BALDOTTO, Clarissa Seródio da Rocha; SOUSA, Eduardo Branco de; NÓBREGA, Antonio Claudio Lucas da. Estresse mental e Sistema Cardiovascular; Niterói, RJ - *Arq Bras Cardiol*, volume 78 (nº 5), 525-30, 2002

MARTINS, H. H. T de S. - *Metodologia qualitativa de pesquisa; Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. - 2004.

MARTINS, Maria da Conceição de Almeida. *Fatores de Risco Psicossociais para a Saúde Mental; Educação, Ciência e Tecnologia* 255-268 SEM DATA Disponível em http://www.saudeetrabalho.com.br/download_2/fatores-risco.pdf acessado em 22 de junho de 2009 às 15h17min.

MARTINS, Maria das Graças Teles. *Sintomas de Stress em Professores Brasileiros* disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0336.pdf> acessado em 08 de junho de 2008 as 09h54min. Documento produzido em 23-02-2007

MASLACH, Christina & LEITER, Michael P. *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. California, USA: Jossey-Bass Publishers, 1997.

MCCLELLAND, D. C., & KOESTNER, R. (1992). The achievement motive. In Charles P. Smith (Org.), *Motivation and personality: handbook of thematic content analysis* (pp.143-152). Cambridge: Cambridge University Press.

MEDRONHO, Roberto A. et al – Epidemiologia; São Paulo: Editora Atheneu, 2006.

MILLENSON, J. R. Princípios de Análise do Comportamento. Coordenada-Editora de Brasília, Brasília, 440 pp. 1975.

MOLINA, O. F. (1996). *Estresse no cotidiano*. São Paulo: Editora Pancast.

MONTEIRO, Zeina Haje de Morisson. Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para a saúde do professor. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

MORENO, B. et al. Configuración específica de estrés asistencial em profesosos de: BUP memoria de investigación. Nova York: CIDE, 1980.

MORENO-JIMÉNEZ, B. Olvido y recuperación de los factores psicosociales en la salud laboral. Archivos de Prevención de Riesgos laborales, 3 (1), 3-4. 2000.

MOURA CASTRO, C. de. *ENSAIO : Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio Comprido: v. 5, n. 17, p. 423-452, out./dez., 1997.

MURTA, S. G.; TRÓCOLLI. B. T. Avaliação de Intervenção em Estresse Ocupacional ; Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol.20 n. 1, p.039-047 -2004

NAKAYAMA, Marina Keiko & BITENCOURT Claudia. Processo de Mudança e Estresse Ocupacional. Disponível em <http://www.unicap.br/marina/estresse.html> acessado em 18/11/2007 as 02:30H.

NORONHA,M.M.B.; Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. II Conferência de Saúde Ocupacional e Ambiental: Integrando as Américas. Salvador, 17 a 20 de junho. Livro de resumos. 2002

NOVO DICIONÁRIO ELETRÔNICO AURÉLIO VERSÃO 5.0 © O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa corresponde à 3ª. edição, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições. ©2004 by Regis Ltda.

OIT – *Employ et conditions de travail dès enseignants* . Genebra: Bureau Internationale du travail, 1981.

OLIVEIRA Edson Alves de. Delimitando o Conceito de Stress. Ensaios e Ciência, Vol. 1, No 1 (2006).

OLIVEIRA, Ramon de. Os Limites do Fundeb no Financiamento do Ensino Médio Currículo sem Fronteiras; Universidade Federal de Pernambuco, Brasil v.8, n.2, pp.78-96, Jul/Dez 2008

PARANHOS, I. Interface entre trabalho docente e saúde dos professores da universidade Estadual de Feira de Santana. 2001. 151f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

PARO, Vitor Henrique. A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, realizado de 6 a 11/7/1998, em Porto Alegre, RS. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da; org. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, p. 300-307, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo, Ática, 1997.

PASCHOAL T.; TAMAYO A.; Universidade de Brasília - Validação da Escala de Estresse no Trabalho - Estudos de Psicologia, 9(1), pp.45-52 – 2004.

PAUL, Jean-Jacques & BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira - Qualidade docente e eficácia escolar - Tempo Social, revista de sociologia da USP, pp. 119-133, v. 20, n. 1, junho de 2008.

PESSOA, Fernando. Poesias / Fernando Antonio Nogueira Pessoa ; Sueli Tomazini Cassal (org.) – Porto Alegre: L&PM, 2001.

PROGRAMA DE GOVERNO LULA PRESIDENTE 2007-2010. Disponível em http://portal.fatimabezerra.com.br/pdfs/publicacoes/pt/plano_governolula2006.pdf acessado em 29 de novembro de 2007 as 15:28H.

PUNCH, K.F.; TUETTEMAN, E. Correlates of psychological distress among secondary school teachers. British Educational Research Journal, Edinburg, v. 16, p. 369-382, 1990.

RABELO, Amanda O. O Gênero e A Profissão Docente: Impactos na Memória das Normalistas; Revista Ártemis vol.06 p.58 a 67, 2007

REIMERS, F. (org.). Unequal schools, unequal chances: the challenges to equal opportunity in the Americas. David Rockefeller Center Series on Latin American Studies. Harvard University, 2000.

REIS, E.J.F.B.; ARAÚJO, T.M.; CARVALHO, F.M.; BARBALHOL.; SILVA, M.O.; Docência e Exaustão Emocional. Educação & Sociedade, vol.2, n.94, p.229-253, jan/abr. 2006.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO SOBRE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-136, jan./dez. 2001.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo; Atlas, 1999.

ROMANELLI, O. História da educação no Brasil. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SACADURA-LEITE, E. & UVA, A. S. - Stress relacionado com o trabalho - Soc. Portuguesa de Medicina do Trabalho; Saúde e Trabalho 06 p. 25 – 42, 2007.

SANTOS, Elizabeth Ângela dos. Profissão Docente: uma questão de gênero? Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder; Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008

SANTOS, N. S.A. M.; “Quando os dados oficiais revelam condições de trabalho: análise dos agravos à saúde de professores das escolas públicas do município de São Paulo, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, O. A. - Ninguém morre de trabalhar: o mito do stress (3a. ed.) São Paulo: Textonovo, 1995.

SAVIANI, Dermeval. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira; Campinas, 25 de agosto de 2005.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Ed.) Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2005.

SEEGERS, G. & VAN ELDEREN, T. Examining a model of stress reactions of bank directors. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 212-223, 1996.

SELYE, H. *The Stress of Life*. New York: Van Nostrand Reinhold 1979.

SINPRO-BA Sindicato dos professores. *Relações entre trabalho e saúde: A saúde como elemento para repensar a prática do ensino*. Salvador (BA) 2003.

SILVA, Maria Teresa Araujo; FRANCESCHINI, Ana Carolina Trousdell ; MANRIQUE-SAADE, Elizabeth Ann; CARVALHAL, Layana Guedes; KAMEYAMA, Márcia. *Escala hassles & uplifts: versão em português*. Estudos de Psicologia (Campinas) 2003.

SILVA, Maria Emilia Pereira da. *Qualidade Funcional: gênese de uma “nova” qualidade em educação; Trabalho & Crítica*. Florianópolis, UFSC/NUP/CED, Cidade Futura, nº 3 p. 201-21, 2002.

SILVANY-NETO, A.M. et al. *Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino da Bahia*. *Revista Baiana de Saúde Pública*, Salvador v.24, n3/4, 42-56, 2000

SOUZA de, R. F. - *Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990*, *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

THEORELL, T. - *The demand-control-support model for studying health in relation to the work environment: an interactive model*. In: Orth-Gómer K, Schneiderman N, editors. *Behavioral medicine approaches to cardiovascular disease*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates;. p. 69-85. 1996

THEORELL, T. - *Working conditions and health*. In: Berkman L, Kawachi I, editors. *Social epidemiology*. New York: Oxford University Press;. p. 95-118. 2000

TORRES, N. & COELHO, M. E. C. O stress, o transtorno do pânico e a psicoterapia: a pessoa e sua vida. In M. Z. Brandão et al. (Eds.), Sobre comportamento e cognição; Contingências e metacontingências: contextos sócios--verbais e o comportamento do terapeuta (Vol. .13, pp.339-344). Santo André: ESETec. 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência; cadernos pagu (17/18) pp.81-103, 2001/02.

ZIBAS, D. M. A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio. Tese de doutorado: USP, 1995.

WERNICK, R. Condições de saúde e trabalho dos docentes da Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA. 2000. 56f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ANEXOS

Job Stress Scale – Versão Adaptada para o português

170

Adaptação de Job Stress Scale
Alves/MGM/et al.Rev. Saúde Pública 2004;38(2):164-71
www.fsp.usp.br/rsp

Tabela 3 – Versão resumida da "Job stress scale" (original é adaptada).

Questionnaire about Demands, Control and Support*

Demands (D) Often, Sometimes, Seldom, Never/almost never
 D1. Do you have to work very fast?
 D2. Do you have to work very intensively?
 D3. Does your work demand too much effort?
 D4. Do you have enough time to do everything?
 D5. Does your work often involve conflicting demands?
 Control (C) Often, Sometimes, Seldom, Never/almost never
 C1. Do you have the possibility of learning new things through your work?
 C2. Does your work demand a high level of skill or expertise?
 C3. Does your job require you to take the initiative?
 C4. Do you have to do the same thing over and over again?
 C5. Do you have a choice in deciding HOW you do your work?
 C6. Do you have a choice in deciding WHAT you do at work?
 Support (A) Strongly agree, Mildly agree, Mildly disagree, Strongly disagree
 A1. There is a calm and pleasant atmosphere where I work.
 A2. We get on well with each other where I work.
 A3. My co-workers support me.
 A4. The others understand if I have a bad day.
 A5. I get on well with my supervisors.
 A6. I enjoy working with my co-workers.

Versão para o Português

a. Com que frequência você tem que fazer suas tarefas de trabalho com muita rapidez?
 b. Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?
 c. Seu trabalho exige demais de você?
 d. Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?
 e. O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?
 f. Você tem possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho?
 g. Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?
 h. Seu trabalho exige que você tome iniciativas?
 i. No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?
 j. Você pode escolher COMO fazer o seu trabalho?
 k. Você pode escolher O QUE fazer no seu trabalho?
 Opções de resposta de A até K: Frequentemente, Às vezes, Raramente, Nunca ou quase nunca.

l. Existe um ambiente calmo e agradável onde trabalho.
 m. No trabalho, nos relacionamos bem uns com os outros.
 n. Eu posso contar com o apoio dos meus colegas de trabalho.
 o. Se eu não estiver num bom dia, meus colegas compreendem.
 p. No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes.
 q. Eu gosto de trabalhar com meus colegas.
 Opções de resposta de L até Q: Concordo totalmente, Concordo mais que discordo, Discordo mais que concordo, Discordo totalmente.

*Cedida por Tores Theorell

FIGURA 37 – Job Stress Scale – versão adaptada para o Português

Fonte – ALVES, MGM et al, Rev. de Saúde Pública 2004;38(2):164-71 / www.fsp.usp.br/sp

APÊNDICES

Questionário para Coleta de Dados Sócio-Demográficos

1.1 Nome:			
1.2 Idade:	1.3 Sexo:	1.4 fone:	1.5 e.mail:
1.6 Maior Grau de Formação:			
1.7 Estado civil: ()casado ()solteiro ()separado ()concubinato ()outros			
1.8 Seu companheiro (a) atua na área educacional? ()Sim ()Não			
1.9 Número de filhos:			
1.9.1 Tempo de serviço como Docente:			
1.9.2 Jornada de trabalho semanal como docente:			
1.9.3 Jornada de trabalho na Unidade de Ensino:			
1.9.4 Jornada de trabalho semanal fora da docência:			
1.9.5 Condição de cargo/função: Professores de Educação Básica I (PEB I): () Professores de Educação Básica II (PEB II): ()			
1.9.6 Tipo de Vínculo funcional Professor de Cargo Efetivo com sede na U.E. () Professor de Cargo Efetivo com sede em outra U.E. () Professor Seletista com Vínculo: () Professor Seletista sem Vínculo (eventual): ()			
2.0 Qual o tipo de veículo/transporte utilizado regularmente:			
3.0 Faz algum tipo de atividade física regularmente, () Sim () Não Com qual frequência semanal: _____ X por semana			
3.1 Você fuma ? () Sim () Não			
3.2 Já teve alguma licença/afastamento por motivo de saúde? () Sim () Não			
3.3 Qual o maior período de licença/afastamento por motivo de saúde que você já tirou: _____ dias			
3.4 Qual(s) motivo(s) diagnosticados? _____			
3.5 Faz uso de alguma medicação regular por indicação médica? Qual o motivo? () Sim _____ () Não			

4.0 Quanto ao exercício da docência como atividade profissional remunerada esta é:

Atividade Exclusiva Atividade Principal Atividade Secundária

4.1 Possui outras fontes de renda além do exercício da docência:

SIM NÃO

4.2 Posição da renda familiar: Única Principal Complementar

5.0 Atua como docente em outras redes de ensino? Sim Não

Escola privada Escola federal Municipal
 Universidades ou Faculdades Cursos Técnicos
 Cursos Extensivos ou Profissionalizantes
 Cursos do Terceiro Setor (social) Outros, _____

5.1 Você gostaria de mudar de profissão? Sim Não**5.2 Qual o principal motivo de sua resposta?**

Financeira Condições de Trabalho Realização Pessoal

Outros : _____

5.3 Está fazendo algo para mudar de profissão?

Sim : _____ Não

6. EM RELAÇÃO À UNIDADE DE ENSINO COMO VOCÊ CONSIDERA:**6.1 Condições Gerais de Acesso a Unidade**

Sofríveis Inadequadas Em adequação Adequadas

6.2 Condições Gerais do Prédio:

Sofríveis Inadequadas Em adequação Adequadas

6.3 Recursos e materiais de apoio didático pedagógicos (TV, Som, DVD, etc...)

Sofríveis Inadequadas Em adequação Adequadas

6.4 Salas de Repouso, Salas de Professores e áreas comuns.

Sofríveis Inadequadas Em adequação Adequadas

6.5 Salas de Informática e Biblioteca

Sofríveis Inadequadas Em adequação Adequadas

6.6 Quanto a Higiene e condições de Banheiros e Bebedouros

Sofríveis Inadequadas Em adequação Adequadas

6.7 Quanto à acústica das salas de aula e do prédio em geral

Sofríveis Inadequadas Em adequação Adequadas

6.8 Quanto à iluminação das salas de aula e do prédio em geral

Sofríveis Inadequadas Em adequação Adequadas

6.9 Quanto à situação da Quadra Poliesportiva e Pátio Escolar

Sofríveis Inadequadas Em adequação Adequadas

Job Stress Scale - Modelo padronizado para pesquisa:

ESCALA DE ESTRESSE NO TRABALHO – JOB STRESS SCALE - Rev Saúde Pública 2004;38(2):164-71 www.fsp.usp.br/rsp

a) Com que frequência você tem que fazer suas tarefas de trabalho com muita rapidez?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

b) Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

c) Seu trabalho exige demais de você?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

d) Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

e) O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

f) Você tem possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

g) Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

h) Seu trabalho exige que você tome iniciativas?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

i) No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

j) Você pode escolher COMO fazer o seu trabalho?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

k) Você pode escolher O QUE fazer no seu trabalho?

- Frequentemente; Às vezes; Raramente; Nunca ou quase nunca

l) Existe um ambiente calmo e agradável onde trabalho.

- Concordo totalmente; Concordo mais que discordo; Discordo mais que concordo; Discordo totalmente

m) No trabalho, nos relacionamos bem uns com os outros.

- Concordo totalmente; Concordo mais que discordo; Discordo mais que concordo; Discordo totalmente

n) Eu posso contar com o apoio dos meus colegas de trabalho.

- Concordo totalmente; Concordo mais que discordo; Discordo mais que concordo; Discordo totalmente

o) Se eu não estiver num bom dia, meus colegas compreendem.

- Concordo totalmente; Concordo mais que discordo; Discordo mais que concordo; Discordo totalmente

p) No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes.

- Concordo totalmente; Concordo mais que discordo; Discordo mais que concordo; Discordo totalmente

q) Eu gosto de trabalhar com meus colegas.

- Concordo totalmente; Concordo mais que discordo; Discordo mais que concordo; Discordo totalmente

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____ fui informado(a) sobre o estudo “ Estresse Ocupacional em Professores de uma Unidade de Ensino da Rede Pública Estadual de São Paulo e a relação com a Qualidade Funcional na Prática Docente”.

Os objetivos deste estudo é o de mensurar os níveis de estresse ocupacional e identificar os estressores em potencial presentes na escola que interfiram na qualidade funcional da prática docente. Trata-se de pesquisa realizada por Eduardo da Silva Guimarães, aluno do Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade Católica de Santos. O estudo consta aplicação de um questionário (JOB Stress Scale).

- Concordando em participar desta pesquisa, irei colaborar participante no estudo a ser realizado em meu local de trabalho (se eu concordar).
 - Mesmo sabendo que não há risco neste estudo, estarei livre para não responder alguma questão que me trazer desconforto e sei que posso, a qualquer momento, interromper minha entrevista.
 - O acesso às respostas será reservado a Eduardo da Silva Guimarães. Em nenhum relatório, artigo ou apresentação dos resultados da pesquisa será usado a minha identificação. Os dados obtidos serão utilizados somente nesta pesquisa.
 - A vantagem em participar deste estudo é que estarei contribuindo para uma melhor compreensão do estresse ocupacional e, com isso, contribuir para qualidade na prática docente e na melhoria da educação como um todo.
 - Tenho o direito de receber informações atualizadas durante qualquer fase desta pesquisa. No caso de haver dúvidas quanto à minha participação neste estudo, poderei entrar em contato com Eduardo da Silva Guimarães na Rua Estrela Rodrigues nº 214 apto. 23; Astúrias, Guarujá, telefone nº 3348-1161 ou no NEPEC – Núcleo de Estudos em Educação em Saúde, na Rua Carvalho de Mendonça, nº 144, 4º andar, sala 403, ou pelo telefone (13) 3205-5555, Ramal 716.
 - Em caso de dúvida, ainda poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, à Av. Conselheiro Nébias nº 300, ou pelo telefone 3205-5555.
 - Não terei nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.
 - Minha participação é totalmente voluntária e posso retirar meu consentimento e abandonar a pesquisa a qualquer momento.
 - Acredito ter sido suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas e esclarecidas para mim. Discuti com o pesquisador sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo e os esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.
 - Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.
-

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Endereço: _____

R.G. nº _____

Data: ____/____/____.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desta pessoa para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data: ____/____/____.