Delmira de Fraga e Karmann

Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Programa de Ciências da Reabilitação
Área de concentração: Movimento, Postura e Ação Humana
Orientadora: Profa. Dra. Selma Lancman

**São Paulo
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Preparada pela Biblioteca da
Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

©reprodução autorizada pelo autor

Fraga e Karmann, Delmira

Distúrbios de voz e violência na escola : relato de professoras / Delmira Fraga e Karmann. -- São Paulo, 2013.

Dissertação(mestrado)--Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Ciências da Reabilitação. Área de concentração: Movimento, Postura e Ação Humana.

Orientadora: Selma Lancman.

Descritores: 1.Distúrbios da voz 2.Carga de trabalho 3.Docentes 4.Ensino fundamental e médio 5.Violência

USP/FM/DBD-046/13

Agradecimentos

À todas as pessoas que compartilharam algum momento de suas vidas comigo, meu agradecimento.

À todas as professoras que passaram pela minha vida o meu mais profundo reconhecimento, carinho e respeito, em especial, neste momento, àquelas que participaram dos grupos focais e me proporcionaram rico material de estudo.

À meus pais queridos Maria de Lourdes Fraga (*in memoriun*) e Goswin Karmann (*in memoriun*) por terem me ensinado muito com seus acertos e erros.

Aos meus dois tesouros, Ítalo e Rafaela, que continuam me ensinado desde que nasceram.

À minha irmã Marcia Csik, que me levou nos braços nos momentos mais cruciais desta dissertação, fez a revisão, a formatação, arrumou os textos, meu carinho eterno.

À minha orientadora Selma Lancman pela sua paciência, pelos ensinamentos, pela oportunidade, pela amizade, pelo respeito.

Ao meu irmão Juvenal e sua linda família: Marta, Karina e Cássio, todos muito queridos.

À Susana Pimentel Pinto Giannini pela cooperação, pelo carinho, pelas parcerias e trocas em anos de amizade e voz.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho no HSPM Andréa Lúcia B. Mathias, Dinorah Q. Lima de Vita, Fabiana M. Isaias, Flávia V. Denunci, Maria Salete Nurmberg e a Monica Fragoso pelo seu carinho, a todas agradeço a compreensão pelas ausências e pela colaboração.

Às colegas mais novas Ana Amélia, Clarissa, Cláudia, Marília, Sandra e Marília Z. meus agradecimentos.

Esta dissertação está de acordo com as seguintes normas, em vigor no momento desta publicação:

Referências: adaptado de *International Committee of Medical Journals Editors* (Vancouver).

Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina. Divisão de Biblioteca e Documentação. *Guia de apresentação de dissertações, teses e monografias*. Elaborado por Anneliese Carneiro da Cunha, Maria Julia de A. L. Freddi, Maria F. Crestana, Marinalva de Souza Aragão, Suely Campos Cardoso, Valéria Vilhena. 3a ed. São Paulo: Divisão de Biblioteca e Documentação; 2011.

Abreviaturas dos títulos dos periódicos de acordo com *List of Journals Indexed in Index Medicus*.

Sumário

Lista de tabelas

Resumo

Summary

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Objetivos.....	5
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	7
2.1 Distintas formas de violência.....	7
2.1.1 Violência.....	7
2.1.2 Violência nas escolas.....	8
2.1.3. Violência e saúde.....	15
2.2 Distúrbio de voz em professores.....	19
3 MÉTODOS.....	25
3.1 Delimitação do objeto da pesquisa.....	28
3.2 Procedimentos da pesquisa.....	29
4 RESULTADOS.....	32
4.1 Grupos focais.....	32
4.2 Construção das Categorias.....	45
5 DISCUSSÃO.....	48
6 CONCLUSÕES.....	64
7 ANEXOS.....	66
8 REFERÊNCIAS.....	71

Apêndice

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Descrição das Características dos Participantes do Grupo.....	31
Tabela 2 - Resumos dos Temas e Material de Cada Sessão de Grupo Focal.....	34

Resumo

Fraga e Karmann D. *Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras* [Dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2013.

O presente estudo analisa as possíveis relações entre o uso profissional da voz de professores, inseridos em contextos de violência, e a saúde vocal. O seu objetivo central é analisar as implicações de algumas formas de violência na saúde dos professores do ensino fundamental do município de São Paulo, em especial na produção da voz, buscando especificamente: identificar as manifestações de violência presentes no contexto escolar; identificar como certos processos relativos à organização do trabalho propiciam situações de violência; e examinar se estas formas de violência interferem na saúde dos professores do ensino fundamental do município de São Paulo, em especial na produção da voz. Organiza a sua análise partindo da relação do tema violência com a escola e com a saúde e, em seguida, ao perceber que o professor é um profissional que vive situações de sofrimento em seu trabalho, que pode adoecer por exercê-lo nas condições que estão dadas atualmente e que, no caso da violência, fica exposto a uma série de condições e situações das quais não tem como escapar e como interferir sozinho, esboça as consequências da violência nas escolas na saúde do professor, em especial na produção da voz. Subsequente, aponta a sua delimitação aos grupos focais, realizados de fevereiro a abril de 2011, com 8 professoras da rede de ensino fundamental do município de São Paulo, que buscaram terapia fonoaudiológica por problemas de voz no Hospital do Servidor Público Municipal – HSPM. A seguir, revela a apresentação sistemática dos resultados obtidos nas 5 sessões de grupos focais realizadas. A partir da transcrição dessas sessões, fez as codificações das categorias, organizando-as, para melhor compreensão, nos seguintes quatro temas gerais: voz (I. voz como instrumento de trabalho; II. voz e condições adversas: sobrecarga e desgaste - 1. necessidade de falar excessivamente, gritar, outros recursos, 2. imprevisibilidades em sala de aula, 3. distúrbio de voz e impotência diante das adversidades; III. voz e adoecimento - 1. paradoxo: trabalhar com ou sem voz, 2. Distúrbio de voz e as tensões/emoções, 3. Desistência de se cuidar e frustração; IV. voz e violência - 1. reações emocionais e corporais à violência); o trabalho do professor (I. condições do trabalho - 1. estrutura física, material e de recursos humanos, 2. violência, condições e organização das escolas; II. organização do trabalho - 1. sobrecarga/intensificação do trabalho; 2. desvalorização da profissão; 3. problema de gestão da sala de aula, 4. relações no trabalho); violência (I. Diferentes compreensões acerca da violência na escola - 1. violência dirigida ao professor, 2. violência entre alunos, 3. violência institucional, 4. violência silenciosa, 5. violência do professor) e inclusão escolar e seus reflexos no cotidiano (I. Aspectos significativos do trabalho com a inclusão escolar - 1. estrutura física, material e recursos humanos, 2. capacitação para a inclusão escolar, 3. inclusão escolar e sobrecarga de trabalho, 4. violência e inclusão escolar). À luz das

categorias apontadas, analisa, interpreta e compara os resultados da pesquisa com os já existentes sobre o assunto na literatura citada. Conclui, constatando que o esforço do professor do ensino fundamental do município de São Paulo em realizar a sua tarefa em contextos em que a violência é vivida de formas distintas pode interferir no desempenho vocal, ocasionando distúrbio de voz.

Descritores: Distúrbios da voz; Carga de trabalho; Docentes; Ensino fundamental e médio; Violência.

Summary/Abstract

Fraga e Karmann D. *Voice disorder and violence in school: teacher's report* [dissertation]. São Paulo: "Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo"; 2013.

The present study analyses the possible relations between the teacher's professional voice use, under a violent context, and vocal health. Its main objective is to analyse the implications of some forms of violence for the health of elementary school teachers in the city of Sao Paulo, specially for the voice production, specifically aiming: identify the violent manifestations present in the scholar environment; identify how certain processes relative to the work organisation provide violent situations; and assess if these forms of violence interfere with the health of elementary school teachers from the city of Sao Paulo, specially with the voice production. It organizes its analysis from the relation of the violence subject with the school and with health and, thereafter, realizing that the teacher is a professional that experiences suffering during the its labour, that can sicken by exerting it in the conditions that are presently provided and that, in case of violence, becomes exposed to a series of situations of which it has no mean to escape or to intervene on its own, the study figures the consequences of violence in the schools and in the teachers health, specially in the voice production. Subsequently, points its delimitation to the focal groups occurred on the period between February and April 2011 enrolling 8 public elementary school teachers from Sao Paulo city that sought for the phonoaudiological service of the Municipal State Workers' Hospital – HSPM (acronym in Portuguese). Then, systematically presents the results obtained during the 5 focal groups' sessions that occurred. From the transcription of these sessions, the encoding of the categories was made and they were organized, for a better understanding, into 4 general subjects: voice (I. voice as a work tool; II. Voice and adverse conditions: overload and wear – 1. Need to excessive speech, screaming, other resources, 2. Unpredictability of classroom, 3. voice disorder and impotence before adverse situations; III. voice and sickening – 1. paradox: to work with or without voice, 2. voice disorders and tensions/emotions, 3. withdrawn of self-care and frustration; IV. voice and violence – 1. emotional and physical reactions to violence); the teacher's labour (I. work conditions – 1. physical, material and human resources structure, 2. school's violence, conditions and organisation; II. work organisation – 1. overload and intensification of work, 2. devaluation of the profession, 3. classroom management issues, 4. human relations in the work place; violence (I. different understandings about violence in school – 1. violence towards the teacher, 2. violence among students, 3. institutional violence, 4. silent violence, 5. teacher's violence) and inclusion of students with disabilities and its consequences in the routine (I. meaningful aspects to the work with inclusion of students with disabilities – 1. physical, material and human resources structure, 2. capacity building for inclusion of students with disabilities, 2. inclusion of students with disabilities and work overload, 4. violence and inclusion of students with disabilities). In front of the pointed

categories, the study analyses, interprets and compares the findings of this research with what is present in the cited literature. It concludes that the effort of the public elementary school teachers in Sao Paulo city to develop his task in a context in which violence is lived in various distinct forms may interfere with the vocal performance, leading to voice disorders.

Descriptors: Voice disorders; Work load; Teachers; Elementary and secondary school; Violence.

1 INTRODUÇÃO

O Hospital do Servidor Público Municipal - HSPM atende os funcionários da Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP e seus dependentes.

Os profissionais da educação do município com distúrbio de voz, preponderantemente os professores, representam a maior demanda no atendimento a adultos no serviço de Fonoaudiologia.

Inicialmente, o atendimento fonoaudiológico a esses pacientes era individual e centrado em exercícios para adequar a utilização dos mecanismos de produção vocal às exigências requeridas para o exercício laboral.

As angústias, tristezas, inseguranças e medos, que surgiam nos atendimentos, ficavam circunscritos ao paciente e cada fonoaudióloga respondia a essa demanda de forma própria.

Dada a pressão pela demanda, a alternativa encontrada foi discutir e elaborar o atendimento em grupos que, desde 1992, foram sendo desenvolvidos e aprimorados.

Observa-se que Vilela e Ferreira (2006) analisaram os procedimentos e resultados terapêuticos do atendimento em grupo a pacientes com distúrbio de voz, por meio de entrevistas com fonoaudiólogos que tinham essa prática.

Nessa pesquisa, os entrevistados consideraram esse tipo de atendimento como uma estratégia potente no tratamento do distúrbio de voz.

Nos grupos de voz do HSPM, as fonoaudiólogas perceberam que os professores não adoeciam apenas da voz, mas faziam referência a outros adoecimentos associados ao seu trabalho como tendinite/bursite e rinosinusite alérgica; depois ficaram mais salientes as alterações da articulação têmporo-mandibular e, atualmente, muitos professores têm o diagnóstico de refluxo gastroesofágico. Também têm surgido com mais frequência nos grupos relatos de tratamentos por problemas psíquicos, fato corroborado por alguns estudos (Codo, 1999; Esteve, 1992; Gasparini et al., 2005).

O atendimento em grupo de professores do município de São Paulo

possibilitou o contato com os aspectos coletivos do trabalho - as condições do ambiente e a organização do trabalho -, que, até então, eram desconhecidos pelas fonoaudiólogas do serviço como fatores relacionados ou determinantes do sofrimento e adoecimento desses profissionais.

Também descobriram o poder transformador da escuta, da troca de informações entre os pares, tanto do ponto de vista da produção vocal quanto das condições do ambiente e em que contexto organizacional essa voz é produzida.

Ficou evidente que trabalhar os sintomas vocais dos professores era apenas parte do tratamento e que a riqueza das informações que traziam sobre as condições e a organização do trabalho sugeriam um novo campo de investigação sobre os problemas da voz.

Um estudo pioneiro e de grande repercussão realizado com servidores públicos é o de Esteve (1992), em que, após extensa pesquisa com enfoque interdisciplinar, realizada na Espanha com professores da rede pública de ensino, analisa o que chamou de mal-estar docente, um ciclo real de degeneração da eficácia docente.

Fazem parte dessa degeneração docente as doenças mais prevalentes que levaram a licenças médicas dos professores (torsões do tornozelo, as laringites e as depressões como diagnósticos mais frequentes); as relações e condições de trabalho conflitantes e a violência (depredações, roubos de objetos, roubo de material escolar, intervenção da polícia por causa de roubos, roubos cometidos pelos alunos fora da escola, manifestação de racismo tanto nos adultos quanto nos alunos, violência na escola, violência à porta da escola, agressões contra os adultos da escola, tumultos, problemas sexuais e de drogas, casos de fuga e tentativas de suicídio).

O autor considera o mal-estar docente como um fenômeno social do mundo ocidental, desencadeado pela desvalorização profissional, ao mesmo tempo em que aumentam as exigências profissionais; a violência e a indisciplina, entre outros fatores.

Analisa que esse mal-estar docente, pelo clima que impera, demanda esforço psíquico intenso nos professores e aponta o crescente abandono da profissão docente.

Para o autor, o trabalho nessas condições promove uma crise de identidade, com o professor se questionando sobre sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão.

Avalia ainda que as condições em que o professor exerce a docência afetam negativamente sua personalidade, gerando sentimentos intensos como angústia; alienação; ansiedade e desmotivação; frieza frente à dificuldade de outros; postura desumanizada; insensibilidade e exaustão emocional, resultando no que nomeou de “ciclo degenerativo da eficácia docente”.

O maior mérito do autor foi destacar as condições sociais do trabalho, tirando o foco do indivíduo e colocando-o na organização do trabalho na escola e em seu respectivo entorno social.

Desde 1994, as fonoaudiólogas do HSPM participam dos Seminários de Voz, realizados pelo GT-Voz/PUC-SP, coordenado pela Profa. Dra. Léslie Piccolotto Ferreira.

Nesses seminários, compareciam diversas instituições que atendiam aos disfônicos e neles foi possível um debate profícuo sobre essas inquietações que emergiam nos atendimentos em grupo feitos no HSPM.

Além disso, surgiram ações concretas a partir do reconhecimento de alterações vocais decorrentes do uso da voz de forma profissional, sob certas condições provenientes do ambiente de trabalho, sendo considerada a multifatorialidade causal desses distúrbios (Ferreira e Costa, 2000).

Portanto, havia a necessidade de pesquisas para compreender agravantes ou desencadeantes dos distúrbios de voz em vários profissionais, incluindo os professores.

Algumas diretrizes foram discutidas, dentre elas uma orientação no sentido de conhecer as condições/riscos dos ambientes de trabalho, para entender o distúrbio de voz nas diferentes profissões, partindo do fato de que professores e teleoperados eram as profissões que mais buscavam assistência à saúde.

Sem dúvida esse seminário foi um marco importante como aglutinador de vários profissionais e entidades relacionadas ao atendimento de profissionais que usavam a voz como instrumento de trabalho e que eram vistos e tratados exclusivamente como indivíduos disfônicos e não como pertencentes a um

coletivo adoecido ou em adoecimento.

As discussões sobre voz, e seu uso como instrumento de trabalho, trouxeram a necessidade de levantamento sobre o ambiente e organização do trabalho docente, retirando o foco da análise que recaia na voz do sujeito.

A voz, apesar de ser um dos instrumentos de trabalho mais importantes para o educador, e de haver número significativo de pesquisas indicando que suas alterações decorrem do trabalho, não consta do Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde sobre Doenças Relacionadas ao Trabalho.

Assim, há discussões e encaminhamentos em várias instâncias para inclusão do Distúrbio da Voz Relacionado ao Trabalho (DVRT) nesse Manual.

Abriu-se um campo novo de pesquisas e vários estudos desenvolveram-se no território nacional, contemplando várias categorias profissionais que usam a voz como instrumento de trabalho, como demonstram o levantamento de Leite e Souza (2007) sobre pesquisas com professores e o da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBF, 2009) sobre voz em várias profissões, dentre outros.

Após revisão bibliográfica em estudos sobre professores, Dragone et al. (2010) afirmam que “há indicações consistentes de que esta categoria profissional apresenta maior prevalência de distúrbios vocais quando comparada à população em geral” (p.290).

Esses dados são corroborados por outros estudos (Roy et al., 2004; Van Houte et al., 2011).

Nessa revisão ficou patente que, embora tenha havido um crescimento significativo das pesquisas na área de voz, na de voz profissional, os avanços da intersecção com outras áreas do conhecimento, que pudessem trazer reflexões novas para o campo da Fonoaudiologia na apreensão da dinâmica da construção do processo que vai da saúde à doença, é, ainda, incipiente.

Assim, é preciso considerar que há necessidade de estudos que possam elucidar a dinâmica da vida desses trabalhadores em seus contextos de trabalho e o seu reflexo na vida pessoal, a fim de embasar os profissionais envolvidos na avaliação, tratamento e readaptação dos docentes, munindo-os de informações sobre a relação da saúde com o trabalho.

No HSPM, nos grupos de terapia de voz, realizados entre 2.005 a 2.011, o

tema da violência, em sua intersecção com o campo da Fonoaudiologia, apareceu de forma espontânea, e se manteve, insistentemente, nos atendimentos fonoaudiológicos realizados em grupo com professores que apresentam distúrbios de voz, suscitando uma relação provável entre violência e a saúde vocal dos educadores do município.

Desse modo, quanto mais estudos forem realizados, visando entender o entrelaçamento do trabalho em condições de exposição à violência, ou na premência dela, e a saúde dos trabalhadores, maiores serão as possibilidades de intervenções promissoras.

Destarte, este estudo está delimitado aos grupos focais, realizados de fevereiro a abril de 2011, com professores da rede de ensino fundamental do município de São Paulo atendidos no Hospital do Servidor Público Municipal - HSPM.

1.1 Objetivos

Nessa perspectiva, a presente pesquisa indaga: quais as possíveis relações entre o uso profissional da voz de professores, inseridos em contextos de violência, e a saúde vocal?

Considerando tais aspectos, buscamos averiguar a pertinência da seguinte suposição: o esforço do professor do ensino fundamental do município de São Paulo em realizar a sua tarefa em contextos em que a violência é vivida de formas distintas pode interferir no desempenho vocal, ocasionando distúrbio de voz.

Dessa forma, o objetivo central deste trabalho foi analisar as implicações de algumas formas de violência na saúde dos professores do ensino fundamental do município de São Paulo, em especial na produção da voz. A pesquisa buscou especificamente:

- identificar as manifestações de violência presentes no contexto escolar;
- identificar como certos processos relativos à organização do trabalho propiciam situações de violência e
- examinar se estas formas de violência interferem na saúde dos professores do ensino fundamental do município de São Paulo, em especial na produção da voz.

Visando responder a esses objetivos, o estudo teve a seguinte organização: na revisão da literatura, partimos da relação do tema violência com a escola e com a saúde e, em seguida, esboçamos as consequências da violência nas escolas na saúde do professor, em especial na produção da voz, ao citar e comentar a literatura considerada relevante em nossa investigação.

A seguir, no capítulo destinado aos métodos, apontamos as informações sobre o local da pesquisa, população estudada, tipo de amostragem e a técnica utilizada.

No capítulo subsequente, Resultados, revelamos nosso processo de pesquisa, apresentando especificidades que compuseram o método de abordagem utilizado.

No seguinte, Discussão, analisamos, interpretamos e comparamos os resultados da pesquisa com os já existentes sobre o assunto na literatura citada.

Como conclusão do trabalho, analisamos as implicações das distintas formas de violência identificadas no contexto dos professores do ensino fundamental do município de São Paulo, buscando examinar se o esforço desses professores em realizar a sua tarefa pode interferir no desempenho vocal, ocasionando distúrbio de voz.

Neste estudo, procuramos realizar uma análise a mais completa possível, com a clareza de que somos sujeitos determinados historicamente com uma relativa autonomia diante das condicionantes.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Distintas formas de violência

Para compreendermos as possíveis relações do uso profissional da voz de professores, inseridos em contextos de violência, e saúde vocal, pressupõe entendermos o tema da violência. Para tanto, faz-se necessária uma breve abordagem sobre contextos em que a violência é vivida de formas distintas.

2.1.1. Violência

Este tema aparece com frequência em todo tipo de mídia, nas conversas e nos vários espaços públicos e privados. Convive-se cotidianamente com várias formas de violência nutridas por condições sociais adversas, pela falta de respeito aos direitos humanos, pela falta de justiça social, pela desesperança, pela cultura do medo e outros tantos motivos que, se compreendidos, podem auxiliar nas ações para a sua minimização, beneficiando toda a sociedade.

Brundtland (2002), no preâmbulo do Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde, defende que a violência, apesar de ser um problema complexo, é, em geral, previsível e evitável, que “muitos dos fatores que aumentam o risco da violência são compartilhados pelos diferentes tipos de violência e são passíveis de modificação” (p. ix). A violência foi considerada como um problema importante e crescente de saúde pública no mundo contemporâneo, sendo, portanto, imprescindível conhecer suas causas e consequências.

A violência nas escolas chegou aos meios de comunicação, deixando transparecer uma situação que antes estava circunscrita aos seus muros. Atinge alunos e professores interferindo na sua saúde física e mental, além de prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, convertendo-se em importante questão tanto para a saúde quanto para a educação.

2.1.2 Violência nas escolas

Em todo o mundo, o tema da violência na escola tornou-se assunto cotidiano, motivo de reflexão das autoridades e de manchetes em todo tipo de mídia.

Segundo Abramovay (2005), a sociedade, em geral, preocupa-se com a violência e os problemas que acarreta no ambiente escolar, pois alunos, professores, diretores e pais são profundamente afetados.

Para o sociólogo francês Bernard Charlot, no prefácio do livro *Cotidiano das Escolas: entre violências* (id.), as pesquisas sobre violência nos últimos dez anos têm sido perpassadas por dois debates, principalmente quando se trata de violência na escola: o que pode e deve ser considerado uma violência e quais as principais fontes de violência (fenômeno macrossocial cujas raízes estariam fora da escola ou microssocial, ligado às situações, interações e práticas na própria escola?).

Chama a atenção para que não se cometa o equívoco de confundir conflito com violência, pois “não há vida humana sem frustração, sem agressividade, sem conflito” (ibid., p.18), e julga importante uma outra distinção: distinguir a agressão da agressividade (Charlot, 2002).

Para o autor, a agressividade é uma reação biopsíquica, como numa situação de frustração que leva à angústia e à agressividade. Já a agressão implica brutalidade física ou verbal, portanto toda agressão é violência. Mas distingue a simples ameaça, da agressão como uma espécie de prazer de causar mal, destruir, humilhar. Salienta que:

A questão é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema – e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica. Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido **que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível** (grifo nosso) (ibid., p.436).

Analisa ainda que a violência não é um fenômeno novo na escola, porém tem assumido novas formas mais graves como agressão com armas, estupros,

homicídios, “dando a impressão de que não há mais limite algum” (ibid., p. 433), isto é, que qualquer coisa pode acontecer nesta instituição, produzindo assim uma angústia social diante da violência na escola.

Ataques e insultos aos professores não são raros, ultrapassando outro limite e aumentando a angústia social.

Ao continuar o seu raciocínio, lembra que o fato dos alunos envolvidos em situações violentas serem cada vez mais jovens, entre 8 e 13 anos, e professores de escola maternal referirem novos fenômenos de violência em crianças de 4 anos, a representação da infância como a época da inocência é atingida, provocando inquietações quanto ao futuro dessas crianças, somando mais angústia social.

O mesmo autor acrescenta as “intrusões externas”, isto é, acertos de contas dentro das escolas, denunciando esse espaço como um lugar desprotegido - sujeito a agressões vindas de fora.

O pessoal administrativo e os professores são alvo de atos repetidos, mínimos, que não são violências em si mesmos, mas que, acumulados, produzem um estado de alerta constante, de ameaça permanente, pois a relativa calma pode ser rompida a qualquer instante.

Além disso, violências, transgressões e incivildades - pequenas grosserias, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino, piadas de mau gosto - se entrelaçam no cotidiano. As incivildades criam “[...] um clima em que alunos e professores são atingidos em sua identidade pessoal e profissional - ataque à dignidade que merece o nome de violência” (ibid., p.437).

O autor enfatiza que quanto mais acontecem incidentes violentos em estabelecimentos escolares, que supostamente deveriam estar imunes a esse fenômeno, maior a angústia social. Esses acontecimentos levam a discursos sociomidiáticos que “tendem a amalgamar fenômenos de natureza muito diferente” (ibid., p.434), convocando os pesquisadores a elaborarem distinções conceituais, a fim de organizar a categorização dos fenômenos considerados como “violência na escola”.

Respondendo a essa necessidade, Charlot, no prefácio do livro *Cotidiano das Escolas: entre violências* (Abramovay, 2005), distingue a violência “dentro da”

escola; a violência “na” escola e a violência “da” escola, da seguinte forma:

- a violência “dentro da” escola não está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, porém acontece dentro da escola, como acertos de contas que poderiam acontecer em outros lugares. O autor, no entanto, pergunta-se por que esse tipo de violência adentrou o espaço escolar;
- a violência “na” escola, ao contrário, está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e o seu objetivo é atacar diretamente a instituição e todos que a representam, como, por exemplo, bater nos professores, insultar, provocar incêndios na escola, dentre outros, e
- a violência “da” escola é uma violência institucional, simbólica. É a forma como os jovens vivenciam a maneira como são tratados pela instituição e seus representantes, como, por exemplo, a composição das classes, as orientações, o sistema de notas, palavras de desdém, atos injustos, demonstração de discriminação, racismo, dentre outros.

A violência, assim classificada, permite identificar que a instituição escolar tem maior possibilidade de ação na violência “na” escola e na violência “da” escola, sendo, portanto, essencial desvendar como afeta a relação professor-aluno e que desdobramentos apresenta.

Schilling (2010), ao analisar a violência na escola no Brasil, aborda as três dimensões indicadas por Charlot, acrescentando o envolvimento de demandas e conflitos diferenciados, com vítimas e agressores distintos, que pressupõem intervenções diferentes.

Trabalhar com a temática da violência requer discutir vítimas e agressores e, segundo ela, é necessário identificá-los, para que se possa sair da paralisia resultante dessa indistinção, pois, caso contrário, permaneceremos uma “sociedade de vítimas”. Ela defende que essa distinção é fundamental para a vida em sociedade, para a construção de punições justas, para cobrar responsabilidades individuais e públicas.

Deve-se considerar que os jovens que praticam violência na escola são, entretanto, vítimas das mais variadas violências sociais: desemprego, drogas, agressões sexuais, maus-tratos, negligência, abandono, homicídios, dentre outras (Charlot, 2002; Peres et al., 2009; Schilling, 2010).

Schilling (2010) comenta que em algumas escolas tem-se a impressão de que ninguém ocupa seu lugar, todos estão de passagem, a escola é um lugar de disputas de questões extraescolares ou da vida privada, mas também há escolas onde os professores são adultos, os dirigentes desempenham sua função e os alunos são alunos.

A escola para alguns jovens é fonte de mobilização, um meio de ter um bom emprego, ascensão social, e para outros é motivo de desmobilização, pois, mesmo com diploma, não encontrarão emprego. Essa situação reflete o modo como a escola e a sociedade articulam o sentido do conhecimento. Hoje um trabalho com possibilidade de se ganhar bem, ter ascensão social, ser interessante, depende do nível de êxito na escola, portanto é o futuro que os jovens jogam na escola – fonte de forte tensão no universo escolar (Charlot, 2002; Schilling, 2010).

O fato da escola representar uma via de inserção profissional e social “apagou a ideia da escola como lugar de sentido e de prazer” (Charlot, 2002, p. 440), gerando forte tensão no ambiente escolar.

Há um distanciamento, que aumenta cada vez mais, entre a importância da escola (lógica escolar dos professores, para garantir uma vida desejável) e o vazio do dia-a-dia em que se aprende coisas que não fazem sentido para o aluno (Charlot, 2002; Njaine e Minayo, 2003).

Charlot (2002) acrescenta que à medida que muitos alunos não entram na lógica da instituição escolar aumenta a revolta às suas normas, gerando mais tensão e levando a incidentes violentos. Há um questionamento sobre o próprio saber e, por consequência, do processo de ensino e aprendizagem.

A ausência de confiança nas promessas fundadoras das escolas, pode estar no bojo dos conflitos contra a escola, pois várias são as questões que se colocam: para que serve a escola? É depósito de criança? É para tirar crianças da rua? Dá condições de um futuro melhor? E várias outras questões que fazem com que a escola ocupe um lugar ambíguo, gerando violência (Schilling, 2010).

Enquetes realizadas com alunos revelaram uma forte tensão social no cotidiano das escolas, advindas da relação do aluno com a escola e com o saber, que deve ser considerada ao se avaliar a questão da violência na escola, pois

“[...] é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola” (Charlot, 2002, p.442).

Segundo Giannini e Passos (2006), há outros fatores geradores de tensão na relação professor-aluno. As autoras pontuam que o educador ao não encontrar recursos adequados à realização de seu trabalho, conforme seus ideais, e não querendo renunciar a seus projetos, enfrenta um conflito entre a prática real e a idealizada, que à medida que não é solucionado gera angústia crescente.

Paparelli (2009) observa que as políticas de regularização de fluxo escolar (progressão continuada e classes de aceleração) criaram um processo denominado exclusão-inclusão, que está intimamente relacionado ao sofrimento mental dos professores, tendo em vista que nesse processo há uma sutílização dos mecanismos de exclusão dos alunos: diminui-se a exclusão **da** escola – há vários mecanismos para evitar a evasão - e aumenta-se a exclusão **na** escola, pois alguns alunos não conseguem aprender, mas passam de ano.

A autora, ao citar Bourdieu e Champagne (1999)¹, acrescenta que manter alunos que seriam excluídos, dentro das escolas, sem política de educação adequada, tem como resultado a deterioração das relações, o aumento da indisciplina e da violência.

Em um estudo realizado por Mattos (2005), dentro de uma escola municipal de ensino fundamental em São Paulo, que buscou entender os sentidos da violência para os educadores e como esses lidam com ela, são encontrados dados da pesquisa Vitimização das Escolas, de 2004, com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, em que 83,4% dos 12.312 alunos de 143 escolas da rede pública do Ensino Fundamental e Médio de cinco capitais e do Distrito Federal declaram existir violência nas escolas: furtos, roubo com uso de violência ou ameaça contra a pessoa, brigas e xingamentos.

O mesmo autor tomou como referência para a análise dos depoimentos e observações coletados em sua pesquisa os conceitos de Charlot (2002), organizando-os do modo que se segue.

¹ Bourdieu P, Champagne P. Os excluídos do interior. In: Bourdieu P (coord). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes; 1999.

1. Violência entre alunos (indisciplina, humilhações, agressão e intolerância, código de silêncio, ameaça e desistência, presença de armas, falta de ética e banalização da violência): o autor comenta que a consequência mais grave desses atos é a banalização, que supõe possa ser uma estratégia de sobrevivência dos alunos diante dessas situações de violência no cotidiano. Também se faz presente entre os educadores que, mesmo sem intenção, negligenciam ocorrências que necessitariam de intervenção pedagógica.

2. Atitudes agressivas dos alunos com os professores (preconceito racial, ameaça, desrespeito e confrontação, impedimento ao trabalho do professor, impossibilidade de se comunicar com a classe, roubo e mentira): a mais frequente é o desrespeito aos professores, que muitas vezes não conseguem dar aulas.

3. Família e escola (mães agressivas com os próprios filhos, violência familiar e agressividade das mães com os funcionários da escola).

4. Dilapidar o patrimônio (descuido ao patrimônio, apropriação do patrimônio e violência de aluno contra o patrimônio da escola): esse fato justificaria a restrição ao acesso de materiais como vídeo e computadores.

5. Falta de estrutura da escola e do sistema de ensino (passagem da 4ª para a 5ª série considerada violenta para a criança; impedimento ao trânsito livre do aluno na falta de professor; ausência de intervenção por parte da direção e falta de funcionários na escola): várias queixas se relacionam à macroestrutura, como por exemplo falta de professor substituto e omissão da direção da escola.

6. Entre educadores (falta de cidadania entre os professores – colega ignorando colega).

7. Intervenções dos educadores (intervenção dos próprios educadores, imposição da figura do professor e atitude do educador com o aluno): como consequência de falta de coesão do grupo e deste com a direção, o indivíduo sentindo-se sozinho toma a medida que julga melhor para o momento e, às vezes, é autoritária.

8. Desigualdade social (situação socioeconômica dos alunos, precariedade social, situação de vida-desemprego e manutenção do Estado): críticas à atitude paternalista do Estado.

Os educadores, nessa pesquisa, explicam a violência na escola como fruto de diversos fatores. A grande vilã seria a família por ser “tida como núcleo do desenvolvimento moral do indivíduo” (ibid., p.82). A desestruturação familiar atravessa a relação pais e filhos e atinge a escola, evidenciando a agressividade dos pais, o descaso, a banalização da violência, a transferência dos problemas familiares para a escola e a falta de diálogo em casa.

Outras explicações que surgiram, e que corroboram as reflexões trazidas por Charlot (2002), foram o envolvimento do aluno e as relações da comunidade com a criminalidade; descrédito dos alunos perante às normas (é só esse o castigo?); represálias; falta de estrutura da escola e do sistema de ensino com aulas tradicionais e desestimulantes; a postura do educador às vezes gerando violência; a mídia; a desvalorização do professor; manuseio de armas pelos alunos; uso de drogas e aspectos físicos da escola – principalmente as grades.

Os educadores participantes da pesquisa, quando perguntados sobre como lidavam com a violência, referiam-se a sentimentos de impotência e medo, numa atitude mais passiva diante dos conflitos e, após um incidente em que se sentiam ameaçados ou agredidos, ausentavam-se da escola.

A impotência em relação às classes cheias, à morte de alunos, ao porte de armas por alguns alunos e de como intervir em tais situações, ao descaso da família, ao papel de educador (sua autoridade), a falta de confiança, à humilhação, ao afastamento e ao descontrole emocional.

O medo refere-se à violência entre os alunos e destes com os educadores.

Segundo Mattos (2005), apesar desses sentimentos, os educadores buscavam instrumentos de conscientização e discussão de temas vinculados à violência, além de ajudarem os alunos no que conseguiam, às vezes inclusive materialmente.

Abramovay (2005) acrescenta que na violência contra a pessoa há também diversas formas de intimidação sexual como gestos, piadas, olhares, comentários obscenos, entre outros, e também abusos sexuais como propostas, insinuações, frases e outras atitudes de contato mais próximo, que criam uma cultura permissiva e favorecem à banalização deste tipo de violência.

A autora aponta ainda outros aspectos que devem ser considerados, como a

existência de violências contra a pessoa, cometidas pelos professores em relação a seus alunos.

Outro fator importante sobre a violência foi descrito por Michaud (1989): a violência está associada ao imprevisível, à ausência de forma, ao desregramento absoluto, não tendo, portanto, nem regularidade, nem estabilidade. Isto implica que a qualquer momento tudo pode acontecer. Essa ameaça do imprevisível se deixa entrever no sentimento de insegurança que, raramente, está associado a uma experiência direta da violência. Para ele “a violência é definida e entendida em função de valores que constituem o sagrado do grupo de referência” (p.13-4).

Corroborando Michaud, a educadora Mizukami (Reali et al, 2007) salienta a complexidade do espaço da sala de aula, com imprevisibilidade, simultaneidade de eventos e imediatismo, em que as decisões dos educadores representam “um ponto de equilíbrio entre múltiplos custos e benefícios” (p.17), questionando a possibilidade de controle sobre a voz nessas condições.

Märtz (1999) comenta o caráter simbólico da voz: “mesmo sem palavras, a voz carrega sentidos e significações e pode ser um meio de expressar conflito” (p.207).

Para Peres et al. (2009), a violência requer considerar a pluralidade de suas manifestações, a complexidade de sua conceituação e seu caráter de fenômeno social. Sendo assim, é fundamental ouvir as falas de quem está exposto a ela em seu cotidiano, buscando compreender suas vivências e representações.

2.1.3. Violência e saúde

Em 1996, A Quadragésima Nona Assembléia Mundial de Saúde adotou a Resolução WHA49.25 - Prevenindo a Violência: uma prioridade da saúde pública, chamando a atenção para as sérias consequências da violência, tanto a curto quanto a longo prazo, para indivíduos, famílias, comunidades e países.

A Organização Mundial da Saúde - OMS, considerando a urgência que o tema pedia, produziu o primeiro Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (Dahlberg e Krug, 2002), com os objetivos de aumentar a consciência sobre o problema da violência; examinar os vários tipos de violência; descrever os fatores

de risco que causam a violência; relatar ações, intervenções e políticas que tenham sido implantadas e sua eficácia; recomendar ações em nível local, nacional e internacional.

Também teve como objetivo argumentar com a saúde pública quanto a seu papel na identificação das causas e consequências das várias formas de violência, reconhecendo que essa pode ser prevenida.

A fim de que esses objetivos fossem atingidos, identificaram a necessidade de campanhas da saúde pública para alertar sobre o problema da violência. Para tal, orientaram os seguintes passos:

1. aprimorar o diagnóstico, registro e gerenciamento das consequências da violência;
2. promover um maior envolvimento entre os setores na prevenção e gerenciamento da violência e
3. promover pesquisas sobre a violência como uma prioridade nas pesquisas da saúde pública.

O primeiro capítulo desse Relatório, dedicado ao tema Violência – um problema mundial de saúde pública, informa que, no mundo todo, a violência está entre as principais causas de morte de pessoas na faixa etária de 15 a 44 anos; seu custo direto e indireto é de bilhões de dólares americanos anuais com assistência à saúde, mais bilhões em dias de trabalho perdidos, absenteísmo e produtividade perdida, mais aplicação das leis e perdas em investimentos.

O custo humano em sofrimento e dor é incalculável. O Relatório salienta que, além da violência visível, “há muito mais violência ocorrendo de forma invisível nos lares, locais de trabalho e, até mesmo, em instituições médicas e sociais criadas para cuidar das pessoas” (ibid., p.3). Portanto, algumas causas de violência podem ser facilmente percebidas, porém algumas estão profundamente enraizadas cultural e economicamente nas pessoas.

A Organização Mundial da Saúde define violência como:

o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou que tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (ibid., p.5).

Essa definição associa intencionalidade com a prática do ato em si,

independentemente do resultado produzido; amplia a natureza de um ato violento, incluindo a palavra poder, e expande o conceito de violência, englobando atos que derivam de relações de poder como ameaças e intimidações, assim como negligência ou atos de omissão. O entendimento de “uso intencional da força física ou do poder” inclui a negligência e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, bem como o suicídio e outros atos de auto-abuso, por exemplo, a automutilação.

Também abarca dano psicológico, privação e deficiência do desenvolvimento, refletindo o que pesquisadores e diversos profissionais reconhecem como a violência que não resulta necessariamente em danos físicos, mas que “oprime pessoas, famílias, comunidades e os sistemas de assistência à saúde no mundo todo” (id.). Podem ser citadas como exemplo as várias formas de violência contra mulheres, crianças e idosos, mas que não necessariamente resultam em lesões, invalidez ou morte.

Acrescenta, ainda, que “definir os resultados somente em termos de lesões ou mortes limita a compreensão da totalidade do impacto da violência sobre as pessoas, as comunidades e a sociedade como um todo” (id.).

Outro aspecto é que a OMS “define a violência em relação à saúde ou ao bem-estar das pessoas” (id.). Sendo assim, comportamentos que podem ser culturalmente aceitos, mas que resultem em implicações para a saúde de outro(s) são considerados atos violentos, como por exemplo bater na mulher. Reconhece, ainda, que as fronteiras entre os diferentes tipos de violência nem sempre são tão claras, dificultando a construção de tipologia abrangente que caracterizasse os diferentes tipos de violência e o vínculo entre eles.

Minayo (1994) apresenta uma tipologia que considera fatores sociais mais amplos, influenciando os índices de violência e criando um clima favorável à violência. A autora toca em questões desencadeantes da violência, que tem em sua base a desigualdade social, a falta de respeito aos direitos humanos, entre outras.

Para a autora, há muito tempo, o ser humano tenta entender a violência, suas origens, sua natureza a fim de atenuá-la, preveni-la ou eliminá-la. Embora seja tema controverso em quase todos os seus aspectos, para não reduzi-lo à

delinquência, apresenta a seguinte classificação:

- violência estrutural: do comportamento de organizações, das instituições da família aos sistemas econômicos, culturais e políticos que oprimem grupos, classes, nações e indivíduos, negando conquistas da sociedade e tornando-os mais suscetíveis ao sofrimento e à morte do que outros;
- violência de resistência: às diversas formas de respostas que os oprimidos, sejam grupos, classes, nações ou indivíduos, dão à violência estrutural e
- violência da delinquência: ações socialmente reconhecidas fora da lei, mas que devem ser compreendidas através da violência estrutural que corrompe e impulsiona ao delito.

A autora aponta ainda a dificuldade em dimensionar a morbidade por violência, porque faltam estudos que contemplem o tema; nem todos os lesados recorrem aos serviços públicos; existem pressões para que se evite transtornos legais; e um caso de morbidade não se restringe a apenas uma rubrica, envolve a saúde, a segurança, a parte econômica, entre outras.

Essas classificações de violência se complementam, uma lida com as consequências e busca as causas para desenvolver políticas para reverter a situação que está dramática e a outra aponta a luta de classes como a principal incitadora da violência em todos os níveis.

A OMS considera o crime organizado violento, como banditismo e guerra de gangues, aos quais muitos dos professores estão expostos, como formas de violência coletiva (Zwi et.al., 2002).

Para Schilling (2010), a violência da escola sugere uma dimensão institucional própria da violência, específica de uma instituição que reproduz a sociedade como ela é.

Lancman e Mângia (2010), comentam que os efeitos da violência física são mais visíveis e quantificáveis ao passo que outras formas de agressão como as verbais, o assédio moral, as ameaças de agressão física e a violência psicológica são menos visíveis, tendendo a ser duradouras e repetitivas e, portanto, mais difíceis de serem avaliadas. São, por conseguinte, negligenciadas e descaracterizadas como tal.

Comungamos com a perspectiva de Penteado (2003), compreendendo ser

necessário investigar quais fatores determinam problemas vocais em professores, que não sejam pelo uso prolongado ou excessivo da voz, mas que concorrem para o desenvolvimento de distúrbio de voz.

2.2 Distúrbio de voz em professores

Iniciamos o nosso estudo relacionando o tema violência com a escola e com a saúde, visto estarmos pesquisando as possíveis relações do uso profissional da voz de professores, inseridos em contextos de violência, e saúde vocal.

Ao percebermos que o professor é um profissional que vive situações de sofrimento em seu trabalho, que pode adoecer por exercê-lo nas condições que estão dadas atualmente e que, no caso da violência, fica exposto a uma série de condições e situações das quais não tem como escapar e como interferir sozinho, entendemos ser necessário, para a continuidade deste trabalho, esboçarmos as consequências da violência nas escolas na saúde do professor, em especial na produção da voz, o que vai ao encontro, inclusive, das diretrizes preconizadas pela OMS (Dahlberg e Krug, 2002).

Nesse sentido, Ferreira et al. (2003) realizaram uma pesquisa com 422 professores da rede pública municipal de São Paulo.

Para a seleção dos sujeitos, fizeram um mapeamento socioeconômico da cidade, com auxílio estatístico, relacionando locais com maior e menor concentração professor/escola, a partir da lista com a localização de 31.825 professores por bairro e escola, distribuídos em 30 distritos, fornecida pela Superintendência de Educação do Município (Supeme).

As escolas que fizeram parte dessa pesquisa foram sorteadas e para cada uma delas foi determinado o número de professores que também seriam sorteados - uma média de 15 -, o que totalizou uma amostra-alvo de aproximadamente 460 professores.

Esses professores responderam a um questionário sobre dados pessoais; situação funcional – questão elaborada para obter dados para a pesquisa de riscos ocupacionais -; aspectos vocais; saúde em geral; hábitos; antecedentes familiares e lazer.

Esse questionário, com 87 questões, a maioria do tipo sim-não, foi elaborado considerando, principalmente, as queixas trazidas pelos professores atendidos no Hospital do Servidor Público Municipal - HSPM, em seu Programa de Voz e no Departamento Médico da Prefeitura do Município de São Paulo, além das informações que os pesquisadores tinham sobre mapeamento de riscos ocupacionais.

O questionário foi encaminhado às escolas, retornando para análise 422 questionários, número considerado adequado para constituir a amostra para o levantamento dos dados.

Os resultados apresentados consideraram a análise descritiva (número e porcentagem) e a estatística. Nessa última, foram cruzados os dados de dois grupos: sujeitos que se autodefiniram com alteração vocal no presente ou passado e sujeitos sem alteração vocal.

Os dados obtidos foram significativos, pois quando submetidos ao teste de Análise de Correlação de Spearman, o nível de significância foi de 5% ($p \leq 0,05$).

Alguns dados chamaram a atenção:

- a média de 35 a 40 alunos por sala de aula e
- o fato de que 60% dos pesquisados tinham, ou haviam tido, distúrbio de voz de início insidioso e apenas 38,6% procuraram se tratar;

Com relação à saúde geral, relataram queixas de dor de cabeça, ansiedade, problemas na coluna e alergias, dentre outras - média de quatro por professor.

Quanto ao ambiente físico das escolas, consideraram o local ruidoso, com acústica insatisfatória, com poeira, de tamanho inadequado, com limpeza insatisfatória e realizada com produtos irritativos.

Como sintomas da alteração vocal, esses professores apresentaram garganta seca, rouquidão, cansaço ao falar, pigarro e ardor na garganta - média de dois por professor. Foram significativos na análise estatística: falar excessivamente ($p=0,00$) e o hábito de gritar em sala de aula ($p=0,00$).

Como aspectos significativos em relação ao ambiente de trabalho fizeram referência ao ritmo de trabalho estressante ($p<0,001$); ambientes estressantes ($p<0,001$); falta de tempo para desenvolver todas as atividades na escola ($p<0,001$) levando-as para casa ($p=0,00$); necessidade de carregar peso com

frequência e a realização de esforço físico intenso.

Em relação às condições do trabalho, a grande maioria dos professores (80,9%) queixou-se de fatores como contexto de indisciplina, pichações, brigas, depredações e agressões como interferindo na vida pessoal ($p < 0,001$).

O questionário elaborado para essa pesquisa foi utilizado também por outros grupos (Alves, 2002; Lima, 2002; Ortiz e Costa, 2004; Sacco, 2002; SESI, 2000; Simões, 2001; Zanon, 2001) e os seus resultados confirmaram que o professor é um profissional de risco para questões relacionadas à voz (Ferreira et al., 2007).

Os dados apontados pelo estudo coincidiram com referências bibliográficas internacionais (Callas et al., 1989; Gotaas e Starr, 1993; Masuda et al., 1984; Oyarzún et al., 1984; Sarfati, 1989; Smith et al., 1997; Smith et al., 1998), inclusive no que tange ao índice de 60% de professores com voz alterada em decorrência do seu uso no trabalho (Smith et al., 1997).

Convém ressaltar que os dados sobre violência chamavam a atenção, mas em um primeiro momento as investigações estavam voltadas para os riscos ergonômicos - uso contínuo da voz, em alta intensidade, uso repetitivo, dentre outros -; químicos - poeira, fumo e produtos químicos -; físicos - frio, calor, ruído - e de acidentes - iluminação inadequada, equipamentos, arranjo físico, dentre outros (Ferreira et al., 2007).

Posteriormente, Ferreira et al. (2008) analisaram os dados sobre a violência para verificar a influência da violência na escola na ocorrência de sintomas vocais.

Utilizaram a análise estatística do teste qui-quadrado, sendo alteração vocal a variável dependente e as situações de violência as independentes, e realizaram análise múltipla por modelo de regressão logística, para verificar se mantinham significância ($p \leq 0,05$) independente do sexo e tempo de profissão.

Indisciplina, pichações e brigas foram as situações de violência mais mencionadas. Em sala de aula, a alteração vocal esteve estatisticamente associada à ameaça ao professor, enquanto que no ambiente escolar em geral, às manifestações de racismo, agressões, insultos, violência à porta da escola e violência contra funcionários. Todas as variáveis permaneceram estatisticamente associadas à alteração vocal na análise múltipla.

A Organização Internacional do Trabalho - OIT considera a profissão docente como uma das mais estressantes, uma profissão de risco (Leite e Souza, 2007).

Codo (1999) coordenou uma pesquisa pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho - LPT, da Universidade Nacional de Brasília - UnB, com duração de dois anos e meio, que investigou 52 mil profissionais de escolas públicas estaduais brasileiras, revelando o ponto de vista dos educadores, para compreender as condições de trabalho e de saúde na ótica dos próprios sujeitos.

No estudo, o autor discute a síndrome de *burnout*, numa ampla análise sobre as condições de trabalho e de saúde mental dos trabalhadores em educação no Brasil, articulando a educação, a psicologia, a economia e a sociologia do trabalho.

A análise dos dados indicaram que a origem do sofrimento psíquico e do adoecimento dos educadores situa-se na quebra do circuito afetivo professor/aluno/professor pela realidade do trabalho, que impõe os limites e os alcances da atuação do educador.

Leite e Souza (2007) recordam que o principal argumento para as aposentadorias especiais dos professores é justamente o desgaste físico e psíquico.

Pode-se observar uma mudança importante no foco dos estudos sobre as causas de distúrbio de voz dos professores, abrindo-se um leque de possibilidades na tentativa de mapear outros aspectos do problema.

Desenvolveram-se estudos epidemiológicos nacionais cujos resultados evidenciam a existência de uma associação entre queixas de saúde e condições de trabalho (Araújo et al., 2005; Delcor et al, 2004; Gasparini et al., 2005; Medeiros et al., 2008).

Em estudo com professores da rede municipal de Belo Horizonte, Medeiros, Barreto e Assunção (2008) avaliaram a prevalência de disfonia e encontraram alta prevalência de possível disfonia (52%) e de provável disfonia (15%). Desta amostra apenas 33% dos docentes não referiram nenhum sintoma vocal nos 15 dias anteriores à pesquisa, portanto 66% tiveram algum distúrbio vocal nesse período.

Destacam que essa prevalência estabelece possíveis associações dos aspectos ambientais e organizacionais do trabalho e o comportamento vocal.

A prevalência de distúrbio mental foi de 50% e apresentou forte associação com provável disfonia e possível disfonia. Houve associação de provável disfonia a algumas variáveis de estresse: experiência de violência na escola; relações tensas e difíceis na escola; excessiva carga de trabalho; autonomia e criatividade restritas e condições de trabalho ruins.

Em relação a condições ambientais adversas para a docência o ruído insuportável na sala de aula mostrou forte associação à provável disfonia.

Para as autoras todas as situações de estresse, que foram associadas à disfonia, são relacionadas aos aspectos ambientais e organizacionais do trabalho.

Ao pesquisar indicadores das condições de trabalho em escolas, Assunção (2008) encontrou forte associação entre as variáveis ambientais: percepção de ruído elevado e insuportável na sala de aula e os ruídos gerados na escola com a presença de transtornos mentais nas professoras.

Além disso, acrescenta que professoras expostas a episódios de agressão na escola apresentam mais chance de terem transtornos mentais, comparadas àquelas que não vivenciaram esses episódios.

Em estudo caso-controle pareado por escola, Giannini (2012) investigou a associação entre a presença de distúrbio de voz em professoras do município de São Paulo e o estresse no trabalho docente.

Na condição de alto desgaste houve diferença estatisticamente significativa entre o grupo controle e o de caso. A alta demanda associada ao baixo controle do trabalho representa a categoria de alto desgaste, situação que fragiliza a pessoa e está associada à insatisfação no trabalho e ao estresse psicológico.

Giannini (id) avalia que é uma “situação com maior risco de presença de reações adversas à saúde física e mental dos trabalhadores” (p. 2122).

É importante ressaltar que as inúmeras pesquisas em voz profissional inspiraram a criação de leis na área de saúde vocal em diferentes regiões do país, para prevenir alterações de voz, principalmente, em professores.

Dragone et al. (2010) acrescentam que vários desses estudos serviram de base “para elaboração de propostas de políticas públicas para o reconhecimento

do distúrbio de voz como doença relacionada ao trabalho” (p. 295) e que:

o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador de São Paulo (CEREST), preocupado com essa questão, em parceria com um grupo composto por diferentes técnicos e representantes dos profissionais que utilizam a voz como instrumento de trabalho, elaborou o documento Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho (DVRT) com objetivo de auxiliar profissionais da voz em geral e, portanto, os professores, na prevenção, assistência, reabilitação, notificação e pagamento de benefícios (id.).

Ferreira et al. (2009) observam que a totalidade das leis privilegia o professor, dentre os profissionais que utilizam a voz profissionalmente, devido ao fato de serem os mais numerosos em nosso país.

Para os autores, a criação de um número maior de leis que colaboram com a saúde vocal do professor nos municípios (50%) e nos estados (45,45%), provavelmente, deve-se ao fato dessas esferas, concretamente, enfrentarem a questão dos atestados e dos afastamentos por problemas de saúde e de voz.

3 MÉTODOS

Como referem Schraiber et al. (2009), as Ciências Humanas e Sociais são voltadas para

[...]apreender o humano na dinâmica social (atitudes, comportamentos) ou para apreender objetos tão ativos quanto o pensamento, tal qual nos estudos sobre subjetividades (percepções, representações, opiniões, juízos de valor ou crenças), essas ciências requerem frequentemente métodos e técnicas igualmente dinâmicos: a modalidade qualitativa de pesquisa. Nesta a produção de dados tem sempre lados “em aberto”, tendo como grande vantagem epistemológica exatamente a flexibilidade na apreensão dos objetos,[...].(p.206).

Desse modo, para investigar o professor, imerso na escola, que está sujeito a algumas formas de violência, sendo difícil dissociar suas questões de saúde, sejam elas mentais ou físicas, como o distúrbio de voz, dessas circunstâncias de seu cotidiano laboral, este estudo utilizou um método que busque a compreensão do fenômeno, isto é, um método qualitativo de pesquisa.

Optou-se por esse tipo de método, pois permitiu alcançar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, considerando que os dados a serem investigados tem relação direta com sua realidade, suas representações e percepções sobre seu trabalho, sua saúde e, mais especificamente, suas condições de produção vocal em situações consideradas por eles como violentas.

De acordo com Gil (1996), a pesquisa exploratória é a que melhor se aplica a este estudo, pois proporciona maior familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais explícito. O objetivo principal desse tipo de pesquisa é o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Tem um planejamento flexível, de modo a permitir a observação dos mais variados aspectos do fato a ser estudado.

Dentre as técnicas de coleta de dados numa pesquisa qualitativa optou-se pelo grupo focal, definido da seguinte forma: “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador

esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo” (Barbour, 2009, p. 21).

Minayo (2009) salienta um consenso existente entre os pesquisadores de que os dados qualitativos gerados por meio da intersubjetividade, pelo julgamento dos pares e reconhecidos pelos participantes como representativos do sentido e da veracidade do que foi discutido no grupo, respondem pela confiabilidade e validade dos dados qualitativos.

A técnica de grupo focal tem se mostrado eficiente para possibilitar a identificação e análise aprofundada de questões partindo do ponto de vista dos atores envolvidos. É uma técnica de coleta de dados por meio de sessões grupais, facilitando a expressão de características culturais, psicológicas, sociais e das práticas cotidianas. Esta é uma técnica coletiva, que pressupõe participação, dinamismo, adesão voluntária, onde os participantes podem expressar suas experiências, crenças, valores, percepções, atitudes, preferências, ideias, sentimentos, dificuldades, temores, angústias a cerca de uma questão específica (Gondim, 2002; Kind, 2004; Penteado et al, 2006; Smeha, 2009).

O moderador do grupo ou pesquisador deve estar ciente da importância de seu papel na condução do grupo, nas intervenções para facilitar as discussões ou para aprofundá-las, na formulação de interpretações e na averiguação se as interpretações fazem sentido para aquele grupo. Há uma construção no processo de pesquisa à medida que o pesquisador tem a possibilidade de avaliar a pertinência de suas questões e concepções junto ao grupo, isto é, o pesquisador está implicado no processo de pesquisa reorientando, confirmando ou aprofundando o tema, abordagem congruente em uma pesquisa qualitativa (Barbour, 2009; Gondim, 2002; Smeha, 2009).

Para garantir que os participantes possam se manifestar livremente, deve acontecer em local distinto do trabalho, em ambiente acolhedor e não constrangedor.

Minayo (2009) coloca como regras básicas a serem combinadas com os participantes: 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões

paralelas, para que todos participem; 3) cada um deve falar livremente o que pensa; 4) evitar que alguém domine a discussão e 5) manter a atenção de todos voltada para a temática em questão. É necessário, também, que o moderador não deixe o grupo se dispersar e coloque questões que possam esclarecer o assunto o melhor possível.

Smeha (2009) enfatiza o fato de que o conhecimento produzido numa pesquisa que utiliza a técnica de grupo para coleta de informações não pretende um conhecimento objetivo, universal e generalizável.

Na literatura sobre grupos focais, o número de participantes varia bastante, de três ou quatro participantes a quinze, dependendo do tipo de pesquisa e da habilidade do pesquisador.

Em alguns casos é preferível que o grupo seja pequeno. De seis a oito pessoas é um bom número de participantes a fim de garantir que possam se expressar, debater e defender suas ideias (Barbour, 2009; Minayo, 2009; Penteado et. al, 2006; Penteado, 2007).

Os participantes devem ter pelo menos um traço comum. O grupo acontece com tempo controlado de no máximo 2 horas, podendo ser encerrado com 1 hora e 30 minutos ou menos se os objetivos forem atingidos (Barbour, 2009; Gondim, 2002).

Há um consenso de que, na condução dos grupos focais, deve haver um moderador que conduz a técnica e normalmente é o próprio pesquisador, e um observador com função de captar e registrar informações importantes para o pesquisador.

Cada sessão de grupo focal deve ser planejada e organizada antecipadamente, contendo uma finalidade específica e material preparado pelo pesquisador.

Assim, o grupo focal possibilita a manifestação de valores, percepções e representações tanto individuais como coletivas (Barbour, 2009; Gondim, 2002; Penteado, 2007; Severo et al., 2007).

O moderador deve ter abertura para a discussão, acolhimento diante dos participantes, distanciamento com relação ao tema aceitando posições contrárias de maneira respeitosa, ter habilidade para a escuta dos

participantes e consciência de suas intervenções verbais e não verbais, pois a fluidez do grupo focal está diretamente ligada ao conhecimento que o moderador tem sobre o objeto a ser discutido (Kind, 2004).

Borges e Santos (2005) sugerem que os temas colocados no grupo sigam a ordem de questões gerais para específicas, permitindo que os elementos essenciais surjam naturalmente.

3.1 Delimitação do objeto da pesquisa

Consideramos relevante para o estudo a análise do distúrbio de voz dos professores da rede de ensino fundamental do município de São Paulo, que participam dos grupos de terapia fonoaudiológica por problemas de voz no Hospital do Servidor Público Municipal – HSPM, pelo fato de viverem e descreverem várias formas de violência que associam ao seu adoecimento.

O HSPM, onde são atendidos os funcionários da Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP e seus dependentes, possui o serviço de Fonoaudiologia, local de trabalho da pesquisadora deste estudo, em que os profissionais da educação com distúrbio de voz, preponderantemente os professores, representam a maior demanda no atendimento a adultos.

Esclarecemos que o tema da violência surgiu recorrentemente nos grupos de terapia de voz, realizados entre 2.005 a 2.011, passando a ganhar uma dimensão simbólica distinta e a criar sentido, vinculando a alteração de voz à subjetividade dos conteúdos relativos à violência.

Os sujeitos que participaram da pesquisa são professores do ensino fundamental do município de São Paulo, com distúrbio de voz, que após avaliação otorrinolaringológica e fonoaudiológica apresentaram qualidade vocal alterada na avaliação vocal e/ou lesão ou alteração na laringe ao exame otorrinolaringológico, exames esses realizados pelos profissionais do Setor de Fonoaudiologia e Clínica de Otorrinolaringologia do HSPM.

3.2 Procedimentos da pesquisa

Em outubro de 2010, iniciamos a investigação à medida que os professores chegavam espontaneamente para consulta na Clínica de Otorrinolaringologia; obtinham o diagnóstico de distúrbio de voz e eram encaminhados para avaliação fonoaudiológica.

Todos eram avaliados e os primeiros professores do ensino fundamental que chegaram ao setor foram sendo colocados em lista à parte para os fins desta pesquisa. Foram respeitados e mantidos seus lugares de entrada na lista de espera, para posterior convocação para atendimento.

Ressaltamos, que, daqui em diante, adotaremos o termo professoras, pois o grupo foi essencialmente feminino.

Foram selecionadas professoras que, até seis meses antes da realização da pesquisa, efetivamente estivessem em sala de aula e, portanto, expostas às situações escolhidas como motivadoras para as discussões nos grupos focais. Pelo mesmo motivo foram excluídas as professoras aposentadas ou que estivessem em cargos administrativos - coordenadoras pedagógicas, assistentes de direção, diretoras.

Professoras do ensino fundamental foram as escolhidas, por haver uma concordância de que no ensino fundamental, além do médio, se encontram as crianças mais atingidas pela violência (Abramovay et al., 2002; Vilela, 2006).

Como, no HSPM, o atendimento fonoaudiológico aos indivíduos com distúrbio de voz é em grupo e o tema surge espontaneamente, optou-se por excluir quem já houvesse participado desse tratamento na instituição.

As professoras tinham em comum, além do distúrbio de voz, o fato de trabalharem como educadoras na Prefeitura do Município de São Paulo e, portanto, serem regradas pelas mesmas normas, condições de trabalho, legislações, punições, dentre outros.

Havia vinte e quatro pessoas na lista, que foram contatadas por telefone e convidadas a participarem de uma pesquisa.

As que se interessaram, compareceram, em pequenos grupos, em

horário acessível a fim de serem devidamente esclarecidas. Explicava-se o tema da pesquisa, o tempo que seria gasto (cinco sessões), quais seriam os dias e horários e a garantia de que não haveria prejuízo no atendimento fonoaudiológico, tanto para as que concordassem em participar quanto para as que não o desejassem.

Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, as professoras que concordaram em participar e podiam comparecer no horário estabelecido, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A).

As professoras que concordaram em participar chegaram na Clínica de Otorrinolaringologia e na de Fonoaudiologia no segundo semestre de 2010 e, para não prejudicá-las, os grupos focais deveriam acontecer antes dos grupos regulares do Programa de Voz.

Ficou acordado com as participantes que a pesquisadora realizaria o atendimento fonoaudiológico desse grupo na sequência do término dos grupos focais. Havia, portanto, necessidade de iniciar os grupos focais em tempo hábil, de forma a não comprometer o fluxo, para que, logo em seguida, as participantes comesçassem seu atendimento no Programa de Voz do primeiro semestre de 2011, que teria seu encerramento em início de julho. Por esse motivo o grupo teve início em 28/02/2011.

Nove pessoas poderiam comparecer no horário de segunda-feira das 10 às 12h, porém uma desistiu do tratamento, então, o grupo se formou com oito pessoas.

As datas foram todas combinadas com antecedência e as professoras levaram uma declaração para seu local de trabalho, no intuito de facilitar seu comparecimento ao HSPM e possibilitar a organização de sua ausência na escola.

Alguns dados dos participantes foram coletados em um questionário (Anexo B) e são apresentados na Tabela 1 para melhor caracterização desse grupo, que, coincidentemente, foi constituído por profissionais que atuam apenas no Ensino Fundamental I.

Identificação	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Idade (anos)	45	37	47	49	46	32	45	40
Tempo que leciona (anos)	26	15	15	20	19	13	08	15
Tempo na PMSP (anos)	24	11	13	30 ²	14	09	06	13
Períodos que leciona por dia	1	1	2	2	2	2	2	2
Idade média dos alunos (anos)	6	10	6 e 9	8 e 10	6 e 7	6 e 7	7 e 8	4 e 6
Leciona no Fundamental I ou II	I	I	I	I	I	I	I	I
Licença Médica por problema vocal	S	S	N	N	S	S	N	S

Tabela 1 - Descrição das Características dos Participantes do Grupo

No próximo capítulo, procederemos à apresentação sistemática dos resultados obtidos nos grupos focais realizados.

² A professora trabalhou 10 anos como auxiliar de direção em CEI antes do magistério.

4 RESULTADOS

4.1 Grupos focais

As sessões de grupos focais foram realizadas em sala de fácil acesso do HSPM, resguardada de agitações, em ambiente com pouco ruído para possibilitar a captação de falas, uma vez que as discussões foram gravadas.

As participantes foram acomodadas em uma mesa, possibilitando o contato visual entre elas e facilitando a participação e integração de todas do grupo. Para garantir a gravação das falas de todas as participantes e, também, evitar a perda de material, foram utilizados em cada encontro dois *notebooks* e um gravador digital.

Para uso da moderadora/pesquisadora, havia um pequeno roteiro de tópicos para cada uma das sessões e material escrito escolhido para introduzir o assunto e orientar a discussão.

Os materiais escolhidos foram textos de falas de professores, relacionados a aspectos diversos sobre os temas propostos, selecionados de teses e pesquisas publicadas.

No decorrer das sessões, foram utilizados comentários da moderadora para a manutenção ou exploração de determinados tópicos levantados pelos participantes ou para esclarecer conteúdos que surgiram naturalmente.

Do grupo de oito participantes, houve comparecimento médio de sete participantes em cada uma das cinco sessões.

Os encontros tiveram a seguinte duração: o primeiro, 1 hora e 32 minutos; o segundo, 1 hora e 16 minutos; o terceiro, 1 hora e 32 minutos; o quarto, 1 hora e 26 minutos e o quinto, 1 hora e 31 minutos.

Os temas pensados para discussão em cada uma das cinco sessões, respectivamente, foram os que se seguem.

1. O que é ser professor?
2. A violência entre os alunos afeta seu trabalho?

3. Como refletem, no professor, as atitudes agressivas dos alunos em relação a ele?

4. Se há violência entre os educadores, que efeito tem neles?

5. Percebem se há influência dessas formas de violência em sua saúde e na sua voz?

Porém conforme os debates foram ocorrendo, houve necessidade de readequação do material, pois alguns temas que seriam propostos em outro momento, surgiram espontaneamente e, por outro lado, temas novos foram aparecendo.

Dessa forma, na prática, os temas pensados não seguiram a ordem acima descrita e a discussão do tema: se há violência entre os educadores e que efeito teria neles, não foi eliciada com o material proposto. Não pareceu pertinente reintroduzir esse assunto, pois parecia secundário no contexto das discussões que estavam sendo realizadas. Optou-se por acatar outros temas que foram, pelas participantes, relacionados a alguma forma de violência.

O primeiro tema proposto – o que é ser professor – teve como finalidade conhecer qual o sentido do trabalho na vida das professoras, buscando uma compreensão mais contextualizada desse grupo, a fim de possibilitar uma análise mais profunda dos dados coletados, criar uma dinâmica entre o grupo e conhecer a sua trajetória profissional.

O foco central dos debates foi a violência e seus desdobramentos, e os materiais escolhidos tiveram de ser mais versáteis, para manter o foco, acolher e incentivar o debate de idéias novas que foram sendo introduzidas pelas participantes.

Os temas foram surgindo naturalmente, construindo suas relações e revelando seus sentidos à medida que os participantes refletiam sobre eles, se envolviam nos depoimentos e desenvolviam relações de confiança entre si, com a moderadora e com a observadora.

Na Tabela 2 foram colocados os temas que mobilizaram efetivamente as discussões, conforme eles ocorreram na prática.

TEMAS	FINALIDADE	MATERIAL
O que é ser professor?	Criar uma dinâmica grupal; Discutir o sentido do trabalho.	Solicitação para que respondessem: 1º Porquê você escolheu ser professora? Com o curso dos debates: 2º Como é ser professora hoje? Depois de algumas colocações surgiu a necessidade de perguntar: 3º O que tem de bom na escola?
A violência entre os alunos afeta seu trabalho? OBS: temas foram surgindo espontaneamente e se antecipando ou entrelaçando no correr das atividades de cada grupo.	Conhecer o que elas descrevem como violência. Levantar como reagem a essas situações, quais são os sentimentos e como interferem no trabalho,	Solicitação para que respondessem: Se tem violência, o que é para vocês violência na escola? Violência dirigida ao professor, tem? Como é trabalhar nessas condições? Comentar: O professor tem vergonha de relatar a violência que sofre. Foi pedido que refletissem, para o próximo encontro, qual a reação quando algum professor sofre uma agressão.
Como refletem, no professor as atitudes agressivas dos alunos em relação a ele?	Levantar como reagem a essas situações, quais são os sentimentos e como interferem no trabalho,	Comentários sobre o que foi proposto na sessão anterior: Como repercute nos outros professores mesmo que não tenham sido diretamente agredidos?
Se há violência entre os educadores como é vivida? (esta proposta foi desconsiderada por não ter tido ressonância neste grupo)	Investigar se a organização do trabalho interfere na relação entre os docentes (apareceu inserida em outros discursos)	Leitura de trechos de pesquisa sobre <i>Bulling</i> , apresentando dados para esclarecimento de tema levantado por elas.
Percebem se há influência da violência em sua saúde e em sua voz?	Conhecer os significados atribuídos à violência e sua relação com a saúde. Relacionam com suas alterações de voz?	Leitura de trechos da dissertação “Histórias que fazem sentido” com relatos de professores sobre o tema (material em anexo).

Tabela 2 - Resumos dos Temas e Material de Cada Sessão de Grupo Focal

A seguir, cada uma das sessões dos grupos focais são descritas, sucintamente, seguindo a ordem das proposições, como e quando foram introduzidas, de modo a facilitar a compreensão do conteúdo e, também, para situar a sequência como os dados foram se apresentando no enredo das discussões, que foram mais de continuidade do que de oposição de idéias por parte dos participantes.

1ª Sessão

Na primeira sessão de grupo focal, estiveram presentes as oito professoras que concordaram em participar das cinco sessões de debates.

A moderadora recebeu as participantes, apresentou a observadora e expos, sucintamente, os objetivos, o tema proposto para a discussão daquele dia e como o grupo funcionaria.

Após as orientações iniciais, foi pedido que “comentassem porque escolheram serem professoras”, como uma forma de se apresentarem umas às outras e, ao mesmo tempo, de investigar qual o sentido do trabalho na vida das professoras que estavam compondo o grupo.

As professoras começaram a falar sobre seus estudos e a moderadora retomou o sentido da pergunta inicial, alterando para “o que imaginou da profissão, o que pensou sobre ela, o que desejou dela”. Foram feitos alguns comentários para animar as pessoas a acrescentarem mais dados e feitas algumas solicitações de esclarecimento.

Passado esse primeiro contato e sem interferir na sequência das contribuições, foi perguntado “como é dar aula hoje em dia, como é ser professora hoje?”.

A resposta foi “é um desafio”, e logo a seguir os discursos foram se complementando e se complexificando, trazendo questões relativas a vários aspectos do trabalho, da violência, da inclusão de crianças especiais e da voz. Descrições muitas vezes emocionadas, com voz embargada.

Ao longo dessas falas várias foram as solicitações de esclarecimento, tanto para um melhor entendimento do que estava sendo dito, quanto para verificar questões que a moderadora julgava serem necessárias, como por

exemplo: “mas não tem dois professores na sala de aula?”, ou “tem várias atribuições que não são de vocês?”.

Houve um cuidado em observar e solicitar opiniões de quem ainda não havia se colocado. Algumas vezes as perguntas eram feitas para conferir se em todos os lugares acontecia o mesmo, tentando evitar generalizações ou particularização de situações.

Em alguns momentos, foram recuperados comentários que estavam no meio de um discurso e que a moderadora julgou interessante para o tema. Outras vezes traduziu em palavras uma impressão que teve, a fim de que o grupo confirmasse ou não sua percepção, como por exemplo, “Vocês vivem pisando em ovos, é isso?”. Esse tipo de comentário demonstrou o interesse e atenção da moderadora aos conteúdos que estavam sendo colocados vivamente pelo grupo.

Conforme os temas foram surgindo e sendo debatidos, a moderadora decidiu, pelo contexto e por seu interesse, colocar em pauta se elas eram reconhecidas pelo trabalho que realizavam, incentivando um outro eixo dentro do debate sobre o trabalho. Em outro momento, retomou fala significativa, dita anteriormente por alguém do grupo, e que colaborou para a manutenção do tema em discussão.

A colocação feita anteriormente pela moderadora e que suscitou intenso e acalorado debate – “com é ser professor hoje em dia?” - foi, então, colocada em cheque, com a pergunta “diante deste quadro que vocês pintaram, por que vocês insistem em serem professoras?”.

Parece que essa pergunta não foi entendida ou, talvez, quisessem ignorá-la, fato é que retomaram vários aspectos e acrescentaram outros relativos às situações de desafio que vivenciam cotidianamente.

Houve necessidade de refazer a pergunta e colocá-la novamente em questão na seguinte construção “eu perguntei o que faz vocês continuarem a serem professoras... o que tem de bom na escola?”, pensando numa contraposição de idéias em relação a todas as dificuldades relatadas até então e, desta vez, o objetivo foi atingido.

Encerramos a primeira sessão de grupo focal, após 1 hora e 32

minutos, tempo suficiente para o debate proposto.

2ª Sessão

Na segunda sessão de grupo focal estiveram presentes sete das oito professoras que compareceram na semana anterior. A sessão teve início com a introdução do tema violência, feita pela moderadora, com a seguinte proposição: “Gostaria que vocês comentassem um pouco, se tem violência? O que é a violência na escola? O que **para vocês** é a violência na escola?”.

A questão foi colocada dessa forma com a intenção de não conduzir as respostas, mas buscar compreender o que era significativo para aquele grupo de profissionais, de acordo com suas vivências.

Em decorrência, surgiram, além das situações descritas em parte neste trabalho, ou de outras já conhecidas, uma nova forma de violência que tem relação direta com o próprio ato de trabalhar, advinda das transformações do mundo do trabalho e que capturaram a educação. Mesmo as formas de violência imaginadas antes da proposta desta reflexão vieram com um vigor diferente, enraizadas e sofridas no cotidiano com muita intensidade.

O tema mobilizou tanto as participantes que, por mais de uma vez, foi necessário solicitar que falassem uma de cada vez, para que fosse possível garantir a gravação. Solicitações de esclarecimento foram poucas.

Como não surgiu espontaneamente a violência dirigida ao professor, a pergunta foi feita pela moderadora, iniciando-se um novo ciclo de depoimentos, que trouxeram à tona situações de desrespeito; humilhação; agressões físicas; medo; adoecimento e vários matizes de sofrimento no ambiente e nas relações do trabalho.

Diante das situações expostas, a moderadora se sentiu compelida a perguntar “como é trabalhar nessa condição?”, obtendo como respostas as tensões no trabalho; a relação do emocional com o distúrbio de voz e o adoecimento em geral; o sentimento de abandono e outras reflexões sobre o trabalho, além de voltarem ao tema da violência na escola – sala de aula e recreio.

A relação com os pais dos alunos, principalmente com a mãe, foi um

tema reincidente. Embora digam que uma minoria é agressiva, os diálogos são muito delicados, considerando, em seus depoimentos, que a “criança pode tudo” e que os pais podem abrir processos contra os professores.

Uma das participantes voltou ao tema da agressão física com um depoimento que fez lembrar à moderadora uma questão que havia surgido em outro grupo e que fazia sentido mencionar naquele momento: “[...] meio que as escolas escondem essas coisas... e outra: que os professores tinham vergonha de comentar isso também. Por exemplo, agressões verbais ou uma situação mais tensa, porque ouviram algumas coisas dos colegas - ‘É você que não conseguiu dar conta da situação...’ - eu gostaria que vocês comentassem isso”.

Surgiram, então, temas como incompetência no trabalho; gestão de sala de aula; impotência; culpa; penalização do professor e várias outras questões.

Os assuntos em pauta foram intensos e mobilizaram muito as participantes.

Após uma 1 hora e 16 minutos de sessão de grupo focal, a moderadora encerrou a segunda sessão, propondo uma reflexão para discussão do próximo encontro: “Quando têm essas situações extremas que vocês citaram, por exemplo, a colega que saiu com o olho roxo desse tamanho, qual a repercussão em cada um dos professores, ou nos outros professores? Não é para responder agora, é para pensar. Como ficam as outras pessoas dentro do mesmo espaço? Qual é o sentimento? O que será que acontece? Pelo que vocês relataram os professores que sofreram esse tipo de agressão, em geral, se aposentaram, se exoneraram, foram para outro lugar, quer dizer, qual a repercussão disso no ambiente de trabalho para os outros profissionais?”.

3ª Sessão

Na terceira sessão do grupo focal, estiveram presentes sete das oito professoras, com a falta de uma integrante das sessões anteriores.

Logo no início do encontro, a moderadora retomou a questão proposta

na sessão anterior: “como era a repercussão nos professores, quando um professor era agredido fisicamente por um aluno?”.

A primeira impressão foi a de que havia uma dificuldade e/ou resistência em falar sobre o tema, pois as primeiras palavras que vieram, após um silêncio, foram: impotência, indignação e medo intrínseco.

A moderadora perguntou como a escola lida com essa questão e à medida que as participantes foram desenvolvendo o tema proposto, trouxeram vários depoimentos sobre situações vividas por elas e por colegas da mesma escola e de outras do município ou do estado: sobre a postura dos professores, individual e coletivamente; sobre a postura da direção das escolas nessas situações e a sua repercussão nos professores.

Surgiram questões relativas ao adoecimento, estresse e distúrbio de voz, bem como de gestão de sala de aula.

Novamente, inseriram o debate sobre crianças especiais abordando situações de violência e as dificuldades que enfrentam pela falta de estrutura e de organização das escolas e, principalmente, das instâncias da prefeitura responsáveis pelo suporte à inclusão.

Houve necessidade de várias solicitações de esclarecimento por parte da moderadora quanto a questões específicas, como por exemplo o segundo professor *versus* estagiárias/os; como funciona ou deveria funcionar o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAl e a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI. Em outros momentos, a moderadora traduziu alguma sensação/sentimento, principalmente em relatos impactantes e/ou emocionados.

A moderadora inseriu a pergunta “[...]. Como é a relação entre colegas? Entre os professores tem agressão? Vocês veem alguma coisa como agressiva, ou não?”.

Essa proposta remeteu as professoras à Síndrome de Desistência (*Burnout*), ao egocentrismo e a outros aspectos relativos às relações entre todos os envolvidos no ambiente escolar. O discurso foi mais de solidariedade e de entendimento da situação e não mobilizou outros conteúdos. O adoecimento entrou em cena outra vez. Situações difíceis

concorrendo em sala de aula *versus* falta de colaboração e/ou funcionários.

Novamente, a inclusão entrou em pauta trazendo desdobramentos que não haviam sido colocados anteriormente, revelando angústias, despreparo, preocupação, dentre outras questões. Brincaram um pouco com o adoecimento e determinadas características reconhecíveis nos professores com muito tempo de magistério.

Após uma 1 hora e 32 minutos foi encerrada a terceira sessão de grupo focal e os conteúdos foram codificados.

4ª Sessão

No quarto encontro do grupo focal, participaram sete das oito professoras. A professora que faltou participou dos grupos anteriores.

Para abordar o tema da violência entre os alunos de forma mais aprofundada, enfatizando o espaço da sala de aula, a moderadora iniciou a sessão lendo um trecho composto por dados da publicação Pesquisa: *Bullying* Escolar no Brasil (2010), conforme o que se segue.

“A ocorrência do *bullying* emerge em um clima generalizado de violência no ambiente escolar, considerando-se que 70% da amostra de estudantes responderam ter presenciado cenas de agressões entre colegas durante o ano letivo de 2009, enquanto 30% deles declararam ter vivenciado ao menos uma situação violenta no mesmo período. O *bullying* caracterizado como ações de maus tratos entre colegas ocorridas com frequência superior a três vezes naquele ano, [...]. Estes dados são minimizados quando os estudantes consideram que a maioria das ocorrências limita-se a agressões verbais praticadas por um aluno contra o outro, as quais são consideradas por alunos, pais, professores e gestores como normais no relacionamento entre crianças e entre adolescentes” O estudo salienta que “é importante ressaltar essas práticas em virtude da elevada frequência com que ocorrem; do fato de **ocorrerem quase sempre em sala de aula, sem que a presença ou não do professor altere a probabilidade de sua manifestação** (grifo nosso); e, principalmente, porque ela tende a ser uma etapa inicial desencadeadora de processos de maus-tratos que, em sua

repetição, tornam-se mais violentos.”

Depois da leitura, a moderadora solicitou que as participantes realizassem comentários relacionando o texto com o que viviam em sala de aula.

O foco trazido pelo grupo em relação ao *bullying* privilegiou, num primeiro momento, a ‘desculpabilização’ da criança; a impotência dos professores; o estresse e questões relativas à criança da inclusão. Sobre o último aspecto a moderadora perguntou se essas crianças também sofriam *bullying*, porém o assunto que retomaram disse respeito à falta de condições e de funcionários para atender a essas crianças e a sobrecarga que isso acarreta ao trabalho do professor.

As professoras seguiram o debate comentando e dando depoimentos sobre a violência entre os alunos na sala de aula e seus desdobramentos, incluindo aqui o tema do adoecimento; do estresse; do trabalhar doente; colegas que se afastaram com problemas psíquicos e outras que tiveram derrame na escola.

Citaram as facetas do relacionamento entre os professores que ora se compreendem, se solidarizam e ora se atritam por estarem sempre com algo para fazer e não poderem se atrasar, portanto qualquer ‘falha’ de alguém quebra o ritmo.

Surgiram descrições de estratégias usadas, não só pelos professores mas também pelo pessoal administrativo, quando as pessoas sentiam que estavam para ultrapassar os limites.

A moderadora decidiu retomar o tema inicial, porém sob outro aspecto e leu o trecho original que se segue, ainda da pesquisa sobre *bullying*.

“As vítimas do *bullying* são sempre descritas pelos respondentes como pessoas fracas e que merecem o castigo, sem que a maior parte dos agressores manifeste qualquer sentimento de remorso ou de compaixão. Como consequência dessas ocorrências de maus tratos entre colegas de escola, os próprios respondentes ressaltam os prejuízos sobre o processo de aprendizagem. Indicam que tanto vítimas quanto agressores perdem o interesse pelo ensino e não se sentem motivados a frequentar as aulas”.

Em seguida, comentou que as participantes haviam feito relatos de que muitas ficavam numa postura de fragilidade e que, então, gostaria de saber se este texto fazia algum sentido para elas.

O tema foi introduzido pensando na relação professor/aluno, mas a família, a ética, a moral, a cidadania, a relação com os pais surgiram com intensidade. A violência e o *bullying* via internet foram citados com exemplos, além de situações agressivas em relação a professores e as dificuldades da escola em gerir as situações mais graves.

Entrelaçados nos temas que apareciam, havia comentários sobre a necessidade de cumprir metas; ter qualidade total; fazer relatórios e outros tantos fazeres.

Em alguns momentos, a moderadora conferiu se uma opinião era compartilhada por todos ou se havia outras interpretações sobre o mesmo assunto, promovendo mais dinamismo.

Uma das participantes, ao chegar, pediu para sair meia hora mais cedo para levar seus alunos a um passeio. A moderadora concordou e teve o cuidado que ela opinasse sobre o tema proposto antes de se ausentar.

Uma das professoras iniciou seu comentário e a moderadora percebeu que ela não havia entendido totalmente o primeiro texto e sua interpretação estava no desvio. Retomou o dado da pesquisa, facilitando, assim, que a participante trouxesse aspectos novos para a reflexão do grupo, como a questão da autoridade do professor e a dificuldade em lidar com o *bullying versus* a criança da inclusão.

Comentaram sobre fatores psicológicos, sociais e econômicos que supunham justificar o comportamento de alunos que agredem os outros; sobre a importância do vínculo professor-aluno, que nem sempre é possível ser construído e as várias dificuldades do professor na classe, diante dessas situações e suas formas de defesa.

Na sequência lógica do discurso, os relatos sobre o cotidiano levaram a descrições de situações limites e, conseqüentemente, sua associação com o estresse, o desgaste, impotência, dentre outros.

Nos momentos finais recolocaram o sentido do trabalho, os alunos que

são o incentivo ao professor e, depois de 1 hora e 26 minutos, encerramos a quarta sessão de grupo focal.

5ª Sessão

Nesta última sessão, estiveram presentes sete professoras e a que faltou já havia se ausentado do segundo encontro.

Assim que chegaram, as participantes introduziram um assunto: uma distorção administrativa - a “secretora”, uma secretária da escola que entende ser a diretora -, e a repercussão dos atos autoritários dessa secretária nas professoras.

O adoecimento e o fantasma da readaptação funcional por distúrbio de voz também apareceram nas discussões do grupo.

O tema proposto para a quinta sessão foi investigar a relação da violência com a saúde e, especialmente, com a voz dos professores.

Esse tema havia surgido espontaneamente em vários outros momentos das sessões anteriores, assim como logo no início desta sessão. Mesmo assim, a moderadora apresentou trechos de falas de professoras, retirados da dissertação *Histórias que Fazem Sentidos* (Giannini, 2003), a fim de aprofundar um pouco mais o assunto trazido logo no início desta sessão: as relações entre os indivíduos no ambiente escolar e suas distintas repercussões. Seguem os trechos lidos.

“A escola é muito angustiante hoje, a própria organização. E entra governo, sai governo, entra teoria, entra postura e não altera, não muda nada. O professor está meio cansado, meio desmotivado de lutar, de fazer. Quem luta, acaba se estourando. Eu achei que a minha voz foi assim: eu estourei. Eu cheguei no meu limite, o meu corpo gritando” e “Ah, foi puro emocional (o processo de instalação do distúrbio de voz), porque assim: eu vinha me dando bem, mas eu não tolero algumas coisas, como chegar e mexer nas minhas coisas, por exemplo. Acho que para isso tem que ter educação e pedir licença. Sabe, como eu não rodo muitas coisas no estêncil, eu não sou boa professora, como não dou modelo pronto, não sou boa professora... Daí, eu comecei a ouvir coisas desse tipo, de que eu não era

tão boa assim, onde já se viu, que professora que era eu. Eu fui me desgastando internamente porque eu só fui ouvindo. E o meu mal é quando eu só ouço, eu preciso botar para fora... Aí, eu me dei conta que era puramente emocional o negócio. Eu ficava em casa eu ficava bem. Eu ia trabalhar, na 4ª. feira estava sem voz... Na 5ª. feira, eu não falava nada. Foi quando eu fiquei sem voz. Fiquei extremamente sem voz...”.

Após a leitura, a moderadora solicitou comentários.

Muitas foram as falas sobre doenças que as participantes tiveram e as suas relações com o emocional. A relação do emocional com a forma tensa como são tratadas pelo nível administrativo da escola - principalmente pela falta de funcionários - e as pressões, ameaças que sofrem por parte da direção e/ou de coordenadoras pedagógicas foi conteúdo dos relatos também.

Na sequência surgiu a terceirização dos serviços de cozinha, limpeza e a agressividade dessas pessoas que estão no desvio de suas funções e, já idosas, têm de cuidar do pátio da escola, do recreio.

Houve depoimentos sobre a dificuldade em encontrarem alguém que as ajudem quando necessitam ir ao banheiro, ou saírem da sala por qualquer motivo.

A moderadora solicitou a uma das participantes, que pouco havia se manifestado, que emitisse sua opinião e uma das contribuições que ela trouxe foi o envolvimento emocional das professoras com problemas dos alunos, incluindo os especiais, e como isso muitas vezes afeta sua voz. Além disso acrescenta o quanto o distúrbio de voz é desconsiderado por todos na escola, o que importa é que o professor não falte.

A introdução do tema voz, desta vez, veio com a discussão da falta de professores, a culpa, a necessidade de valorizar-se, dentre outros.

A mesma participante proporcionou outros depoimentos sobre trabalhar sem voz e as estratégias que desenvolveram nesses momentos. Relatos de que há colegas que já fizeram cirurgia, voltaram a lecionar, a voz piorou, fizeram nova cirurgia, piorou novamente e desistiram de se tratar e, mesmo assim, não associaram esse problema à profissão.

A necessidade de cursos por conta das crianças especiais e as dificuldades colocadas pela escola para que se inscrevam nos poucos cursos oferecidos vieram à tona. Comentaram ainda sobre a distância entre a teoria e a prática e a sondagem alfabética.

Após 1 hora e 31 minutos de troca de experiências, encerramos a última das cinco sessões de grupo focal propostas para este estudo.

A experiência destes grupos focais possibilitou a reflexão dos participantes acerca dos temas propostos, revendo suas experiências, aprofundando-as, descobrindo seus impactos, criando uma relação de troca entre os membros do grupo.

Uma característica comum nos grupos focais é o grau em que os participantes oferecem ativamente suporte uns aos outros, mesmo em situações conflitantes, ajudando indiretamente a moderadora. As professoras participantes desempenharam esse papel, auxiliando ativamente na construção dos temas e de seus sentidos.

Vale ressaltar que as professoras que participaram desta pesquisa iniciaram seu atendimento pelo serviço de fonoaudiologia assim que os grupos focais terminaram, conforme havia sido combinado.

4.2 Construção das Categorias

Barbour (2009) propõe uma categorização com base nos dados dos grupos focais.

A autora indica que de posse dos dados cria-se uma codificação de categorias, identificando os temas gerais e as subcategorias.

Esses temas gerais se diferenciam das subcategorias por serem questões “autônomas”. As subcategorias - temas mais específicos - tratam de aspectos particulares relacionados a configurações mais amplas. Obviamente, isso não impede que os temas gerais estejam relacionados.

Para a mesma autora, mesmo que o pesquisador tenha uma boa idéia dos temas que podem aparecer - códigos *a priori* - eles são apenas um ponto de partida.

Nesta pesquisa, depois de transcritas as 7 horas e 17 minutos das cinco sessões de grupos focais realizadas, foram feitas as codificações das categorias do material.

Houve necessidade de organizar essas categorias em quatro temas gerais para melhor compreensão, pois os discursos foram extensos e ricos em cada uma das cinco sessões.³

A seguir, apresentamos as quatro categorias.

A) Voz

- I) Voz como instrumento de trabalho
- II) Voz e condições adversas: sobrecarga e desgaste
 - 1. Necessidade de falar excessivamente, gritar, outros recursos
 - 2. Imprevisibilidades em sala de aula
 - 3. Distúrbio de voz e impotência diante das adversidades
- III) Voz e adoecimento
 - 1. Paradoxo: trabalhar com ou sem voz
 - 2. Distúrbio de voz e as tensões/emoções
 - 3. Desistência de se cuidar e frustração
- IV) Voz e violência
 - 1. Reações emocionais e corporais à violência

B) O trabalho do professor

- I) Condições do trabalho
 - 1. Estrutura física, material e de recursos humanos
 - 2. Violência, condições e organização das escolas
- II) Organização do trabalho
 - 1. Sobrecarga/intensificação do trabalho
 - 2. Desvalorização da profissão
 - 3. Problema de gestão da sala de aula
 - 4. Relações no trabalho

³ Como complemento e suporte elucidativo ao processo de análise para se obter as quatro categorias, ver o documento Construindo Categorias, em apêndice.

C) Violência

- I) Diferentes compreensões acerca da violência na escola
 - 1. Violência dirigida ao professor
 - 2. Violência entre alunos
 - 3. Violência institucional
 - 4. Violência silenciosa
 - 5. Violência do professor

D) Inclusão escolar e seus reflexos no cotidiano

- I) Aspectos significativos do trabalho com a inclusão escolar
 - 1. Estrutura física, material e recursos humanos
 - 2. Capacitação para a inclusão escolar
 - 3. Inclusão escolar e sobrecarga de trabalho
 - 4. Violência e inclusão escolar

No próximo capítulo, procederemos à discussão dos dados obtidos à luz das categorias apontadas.

5 DISCUSSÃO

Nos últimos anos, os debates sobre o adoecimento dos professores têm se intensificado e, mais recentemente, a violência que ocorre nas escolas têm saído da invisibilidade.

São temas que também surgiram nos relatos dos grupos focais realizados em nossa pesquisa, entrelaçados com a saúde dos servidores públicos, neste caso das professoras.

O distúrbio de voz, alteração de saúde que uniu o grupo que participou dessa pesquisa, trouxe à tona questões do trabalho, da violência e da inclusão escolar. Evidentemente, os assuntos que foram abordados, se cruzaram e entrecruzaram o tempo todo, assim como se cruzam e entrecruzam no espaço escolar.

Para a educadora Mizukami, o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos, independentemente de sua área específica de conhecimento; da posição teórica ou proposta pedagógica - coletiva ou individual -; do tipo de escola que atua e do nível de ensino. Outros tipos de conteúdos também são mediados por ele, como crenças, valores, conceitos e pré-conceitos e atitudes. Ele é, igualmente, fonte de modelos (Reali et al, 2007).

A sala de aula é um lugar complexo de trabalho e a atividade docente solicita do professor que lide de várias formas com as exigências contraditórias que ocorrem na sala de aula (Gasparini et al, 2005).

Dragone (2000), ao analisar o papel da voz na atuação do professor - do ponto de vista dos professores -, encontrou descrições de seu uso como recurso didático, como controladora da disciplina e como reveladora da emoção do professor.

Como recurso didático, o enfoque foi desde um instrumento de trabalho até para destacar aspectos importantes da matéria e chamar a atenção dos

alunos para o conteúdo abordado. Os professores revelaram que usavam a expressividade vocal para tornar as aulas mais atraentes e que os alunos reconheciam como maus professores os que apresentavam vozes monótonas. Refere, ainda, que os professores associam seus problemas de voz aos gritos que dão em sala de aula, para controlar a disciplina.

As participantes desta pesquisa relataram o uso intenso da voz, o gritar, o falar em forte intensidade como um recurso a longo prazo, isto é, para garantir o aprendizado; um recurso a médio prazo – trabalhar procedimentos e atitudes que desejam mudar, como a indisciplina, o *bullying*, preconceitos, atitudes agressivas, dentre outros, e um recurso a curto prazo – dar conta de situações que exigem um controle imediato, uma interferência premente, como brigas ou situações de perigo.

As expressões **falar muito**, **falar tanto** estiveram presentes recorrentemente nos discursos e foram relacionadas a atividades didáticas na convocação da atenção das crianças; ao trabalho com a parte comportamental e atitudinal dos alunos, incluindo algumas crianças da inclusão escolar mais difíceis de serem trabalhadas, e ao controle da disciplina.

Dão destaque à tarefa diária de resolução de conflitos, que adentram a sala de aula, principalmente após os intervalos, e que tomam quinze minutos do tempo previsto de aula em negociações e acordos mediados pelas professoras.

Podemos observar que o tempo de aula acaba ficando comprimido, por esta e por outras ocorrências, porém o conteúdo tem de ser garantido. Expressando, portanto, uma intensificação do trabalho do professor e do uso de sua voz, por consequência.

Em pesquisa com os professores do município de São Paulo, Ferreira et al. (2003) encontraram, dentre outros dados, que o falar excessivamente e o hábito de gritar em sala de aula apresentaram-se significativos em relação ao distúrbio de voz da população estudada.

Em estudo de 2010, Ferreira et al. encontraram numa análise de regressão múltipla associação entre rouquidão e ausência de ingestão de

água, gritar/falar alto, pouca abertura mandibular e dormir uma média de seis horas por noite.

Encontraram, ainda, associação entre fadiga vocal e gritar/falar alto, falar excessivamente, dificuldade em abrir a boca para mastigar, dormir menos de seis horas por noite.

Para Padilha et al. (2012), a quantidade de fala e a intensidade vocal elevada estão relacionadas a lesões benignas de mucosa como pólipos, nódulos, ectasias e hemorragias que, usualmente, são encontradas em profissionais da voz. A importância de se tentar compreender como esses dois aspectos se relacionam no uso profissional da voz e no uso cotidiano, considerando as variações individuais é uma sugestão. Nos estudos com profissionais da voz foi observado maior uso de fala e maior intensidade de voz no uso laboral em comparação com o extralaboral.

Em estudo realizado por Vianello et al. (2008), a hipersolicitação vocal - um conjunto de estratégias com ajustes vocais específicos como prolongamento do uso da voz, mudanças na qualidade vocal habitual, repetições e voz cantada - mostrou-se um conjunto de estratégias deletérias, potencialmente relacionadas ao adoecimento e recidiva do quadro de distúrbio de voz, embora sejam consideradas recursos didáticos.

Geralmente, essas estratégias estão associadas à compreensão e reforço de conteúdos, controlar a disciplina, transmitir e fixar conteúdos, dentre outros recursos na sala de aula.

De acordo com as participantes deste estudo, há necessidade de falar excessivamente, a fim de desempenharem sua função enquanto educadoras. Muitas vezes são solicitadas, pelas situações de trabalho, a sobreporem tarefas - enquanto dão a aula, controlam a disciplina, atendem algum aluno individualmente, se preocupam com as crianças da inclusão escolar -, indicando uma intensificação do trabalho que, segundo Assunção e Oliveira (2009), podem explicar o cansaço físico, vocal e mental dos professores. Observa-se que praticamente não há repouso vocal, entre atividades.

Notamos em nossa pesquisa que o ensinar é uma atividade interativa e, por consequência, as aulas nem sempre saem conforme o planejado.

Segundo análise de Mizukami (Reali et al, 2007), a sala de aula sofre interferências múltiplas e complexas, caracterizada por “multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediatividade e unicidade” (p.64), exigindo do professor, na tomada de decisões, enfrentar exigências e interesses que competem entre si. É um processo dinâmico que requer um ponto de equilíbrio entre múltiplos custos e benefícios, pois, em geral, eles têm de responder imediatamente às situações.

Na nossa pesquisa, o falar alto, gritar, berrar foi associado ao número de alunos em sala de aula, pois 35 a 40 alunos em sala de aula elevam significativamente o ruído e a indisciplina.

Palheta Neto et al. (2008) encontraram em seus estudos uma maior prevalência de rouquidão em professores com menos de quinze anos de docência, e o número de alunos em sala de aula mostrou-se como potencial fator de risco à saúde vocal.

Nas escolas são encontrados níveis de ruído acima do limiar de conforto acústico estabelecido pelas normas e acima do limite de tolerância (Batista et al., 2010), e sabe-se que o professor compete vocalmente para superar o ruído, fazendo esforço intenso para se fazer ouvir.

Em estudos sobre o impacto do ruído ambiental na voz dos professores, Guidini et al. (2012) encontraram os mesmos dados citados acima quanto ao esforço, e acrescentaram que a demanda contínua pode gerar desgaste, produzindo distúrbio vocal, mas que em seus estudos não foi possível estabelecer correlação entre a alta ocorrência de vozes alteradas e o nível de ruído ambiental.

Observamos em nossa pesquisa que mesmo a manutenção de uma intensidade de voz mais baixa na sala de aula, tem um custo, um desgaste, pois a tentativa da professora manter a calma, a voz pausada, em trabalhos para exemplificar a não violência, é muito difícil, embora uma professora tenha percebido que em termos educacionais obtém melhores resultados.

À medida que as docentes vão percebendo dificuldades com a voz, tentam se controlar para não falar alto, não falar muito, não gritar, mas invariavelmente ultrapassam os limites e gritam para controlar a classe. São unânimes em afirmar que quando têm de exercer um controle imediato, diante de situações críticas, o recurso é a voz com intensidade ou o grito.

Da mesma forma que há necessidade do esforço vocal intenso, há, logo a seguir, a necessidade de ajustes da respiração e da voz para retomar a calma e o ensino. Tudo isso ocorre muito rápido, pois precisam dominar a sala e continuar a aula.

Ao estudar a influência da violência na escola na ocorrência de sintomas vocais em professores do município de São Paulo, Ferreira et al. (2008) encontraram que 60% referiram sintomas vocais, sendo os mais relatados garganta seca, rouquidão e cansaço ao falar.

Destacaram que dentre os fatores associados à presença do distúrbio de voz estão aqueles que representam violência direta contra o professor, como agressão, manifestação de racismo, insultos e violência à porta da escola.

Um aspecto que nos chamou a atenção - pois intensifica a necessidade de fala em condições estressantes e, muitas vezes contínuas em classes indisciplinadas - foi a desorganização da rotina dos professores por constantes interrupções de seu trabalho pela necessidade de reprimendas; interferência em brigas; orientação numa situação de *bullying*; trabalho em situações decorrentes da inclusão escolar, dentre outras.

Noronha et. al. (2008) analisam que, em sua sala de aula, os professores, após várias tentativas de separar brigas de alunos e estabelecer o clima necessário para o ensino, parecem desistir e se “desligarem”, ignorando a indisciplina: “o aparente desligamento seria uma manifestação de sofrimento diante de uma situação que requereu à exaustão a sua energia” (p. 76). Devido ao fato de terem de usar a voz continuamente e com sobreposição de intenções e ajustes vocais, como por exemplo, dar aula e chamar a atenção de um aluno; controlar a turma e

acudir alguém; sentem-se impotentes diante das adversidades decorrentes das precárias condições e da forma como se dá a organização do trabalho.

Em nossa pesquisa, observamos que as professoras ficam sobrecarregadas não só de tarefas, mas de responsabilidades - restabelecer a ordem, a segurança, o direito das crianças diante de uma instituição que não provê o necessário.

A intensificação do trabalho exige do trabalhador a execução simultânea de múltiplas tarefas que concorrem entre si e interferem na atividade principal (Ferreira MC, 2004).

Observamos que há falta de funcionários nas escolas, incluindo professores, gerando uma série de situações, administrativas e organizacionais, que fazem com que os docentes se sintam responsáveis por seus alunos e por tudo relativo a eles: progressos ou insucessos, bons ou maus comportamentos, acidentes, ter aula ou não ter, dentre outros.

Para Oliveira (2004), essa situação demonstra que os professores

se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (p. 1140).

A dificuldade que as professoras de nossa pesquisa sentem em se ausentarem da sala de aula para fazerem tratamento, parece estar diretamente relacionada a esse sentimento.

Várias vezes as professoras trabalharam sem voz para não faltarem, preocupadas com seus alunos. Aparece em suas falas um sentimento de culpa por se ausentarem da escola, pois parece se sentirem em falta com seus alunos, com os pais desses alunos e com a escola.

Roy et al (2004) constataam que os professores são relutantes em saírem do trabalho para tratamento e que, talvez, tenham medo que o médico os incomodem com recomendações para a redução do uso da voz no trabalho, parar completamente de trabalhar ou mudar de ocupação.

Esse receio foi também verbalizado em um dos grupos focais realizados e, pela falta de tratamento, resultou num agravamento do quadro vocal.

Notamos que há no ambiente escolar uma naturalização do adoecimento vocal dos professores, afinal todo professor acaba ficando rouco um dia, dois dias, depois uma semana e assim progressivamente.

Ao apresentar dados sobre a saúde do trabalhador e falar especificamente da Prefeitura do Município de São Paulo, Carneiro (2006) analisa que “aquele que reconhece a sua limitação pode ser considerado um fraco e tornar-se um incômodo, particularmente no serviço público” (p. 25), e que “é como se a doença fosse, de alguma forma, voluntária e reveladora de indivíduo passivo, que tem de se desculpar pelo seu adoecer” (id.).

Nas professoras do grupo pesquisado, observamos que uma delas verbalizou que se sentia culpada por se tratar e deixar “seus” alunos.

A voz é um instrumento poderoso do educador, sem ela seu trabalho fica truncado, limitado ou até impedido. Sem contar que a voz por meio de sua inflexão fornece brilho, cor, dá vida às emissões, recurso utilizado amplamente pelos professores. Parece incongruente conceber que um professor possa trabalhar sem voz, desde que esteja dentro da sala de aula com seus alunos - discurso corrente entre os professores - corroborado pelas dificuldades e todo tipo de empecilho para que se ausentem da escola.

O sofrimento com relação ao distúrbio de voz que apresentam, acaba sendo solitário, segundo uma das professoras, pois a voz some repentinamente, não chega ao fim das frases, sente cansaço, dor, porém aparece mais quando está sozinha com seus alunos, isto é, no exercício da profissão.

Parece se perguntar ninguém vê a alteração acontecer, será que vão acreditar em mim? Embora todos nas escolas tenham ciência de que estão sujeitos a terem o mesmo problema, todos parecem desejar ignorar esse adoecimento.

Na nossa pesquisa, as professoras comentaram haver muitas pessoas nas escolas com problemas de voz que nunca se trataram; outras que se trataram e melhoraram, voltaram a trabalhar e adoeceram novamente e não querem mais fazer tratamento. Algumas com vozes péssimas, segundo elas, mas há o receio de virem ao médico e fiquem readaptadas em suas funções

- condição de grande desprestígio e grande sofrimento para as professoras readaptadas.

Para Roy et al. (2004), alterações vocais como rouquidão, falhas na voz, afonia e dificuldade para falar em forte intensidade interferem na satisfação dos professores, em seu desempenho e em sua assiduidade, sendo causa de 20% das faltas ao trabalho.

O indivíduo é representado pelo som da sua voz em suas características físicas, emocionais e socioculturais.

Nesse sentido, nas situações de comunicação interpessoal as várias emoções e sentimentos como medo; frustrações; inseguranças; tensões; estados de alerta constantes; raiva; necessidade de controle; sensação de impotência, que foram relatados pelas participantes dos grupos focais, estão presentes nas várias relações comunicativas que estabelecem na escola.

As emoções e sentimentos determinam as inflexões vocais; podem causar sensações de desconforto, como dificuldade respiratória, aperto e dor ao falar, cansaço, falhas na voz, voz fraca e voz rouca (Behlau e Pontes, 1995).

Em nossa pesquisa, ao abordarmos o tema da violência, as palavras estresse, estressado foram abundantemente utilizadas, referindo-se a situações e momentos vividos no cotidiano das escolas e nas relações que se estabelecem nela.

Essa descrição/constatação do estresse esteve presente quando abordaram temas como adoecimento do professor; condições de trabalho; relações com os pais dos alunos; com a administração das escolas e com os alunos.

A repercussão no corpo e, conseqüentemente na voz, de impactos advindos de situações nas quais chegaram a um limite e tiveram atitudes intempestivas, como jogar a cadeira na parede, foram relatadas em nossa pesquisa com muita agonia, reconhecendo a dificuldade em retomar a respiração, o ritmo, a coordenação e o raciocínio após esse tipo de episódio. Porém, a aula tem de continuar de algum modo.

Ao investigar a presença de estresse em professores da escola fundamental e sua relação com o estresse, Gassull et al. (2010) primeiramente observaram que havia uma importante porcentagem de professores com distúrbio de voz e que havia uma alta reatividade ao estresse nos indivíduos com distúrbios de voz, comparados aos que não apresentavam distúrbio de voz. Havia indivíduos controle com distúrbios de voz e nesses a alta reatividade ao estresse também estava presente.

Os autores usaram o IRE (Stress Reactivity Index) que avalia aspectos de respostas vegetativas, emocionais, cognitivas e comportamentais e encontraram, em indivíduos com distúrbios de voz, respostas positivas para reações neurovegetativas em dez de dezessete itens, indicando extrema reatividade a situações que percebem como estressantes.

Numa investigação sobre a voz do professor e condições psicossociais do trabalho, Bermúdez de Alvear et al. (2010) identificaram que os indivíduos do grupo com distúrbio de voz foram expostos às piores condições psicossociais em relação aos que não apresentavam distúrbio de voz.

De vinte e uma das dimensões estudadas, esse grupo estava afetado em vinte delas: prestar atenção constante no trabalho; exigência de esconder as emoções; não levar problema para casa; perceber o trabalho como emocionalmente desgastante; sentir as situações como emocionalmente exaustivas; não poder deixar o local de trabalho momentaneamente; não ter influência sobre o trabalho – não opinar; ter tarefas ambíguas ou contraditórias; não saber exatamente seu papel no trabalho; não ter predictibilidade no trabalho; não contar com colegas para ouvi-los; não contar com supervisores para ouvi-los; não perceber o auxílio de supervisores; achar que os supervisores nunca resolvem problemas apropriadamente; ter evolução salarial; não sentir-se reconhecido pela direção e não ter acolhimento em situações controversas.

Os autores comentam que, em virtude dessas condições psicossociais, os professores com distúrbio de voz são afetados por manifestações psicossomáticas, portanto sentem-se mais exaustos e cansados que os indivíduos que não têm distúrbios de voz, apresentam sintomas de estresse

comportamental: preferem ficar sozinhos, não dormem facilmente, sentem-se irritados e sobrecarregados.

Como sintomas somáticos de estresse apresentaram aperto/pressão no peito, respiração curta, tensão muscular frequente, dor de cabeça e, de sintoma cognitivo de estresse, dificuldade em pensar claramente. Os pesquisadores relataram ainda que têm insatisfação com o trabalho e com as condições do ambiente de trabalho em dobro em relação aos que não apresentam distúrbio de voz. Sugerem, então, um modelo demanda-controle mais desenvolvido para adição de uma terceira dimensão – suporte social.

Observaram também que os professores de Escola Municipal de Ensino Infantil e Escola Municipal de Ensino Fundamental têm um envolvimento maior, falam alto, resultando em aumento excessivo da tensão da musculatura do pescoço e em maior número de sintomas vocais e de risco para o distúrbio de voz.

As participantes dos nossos grupos focais trabalhavam há muitos anos na prefeitura de São Paulo e já trabalharam em várias escolas, portanto, quando falam sobre condições e organização do trabalho, falam de um lugar que abrange bem mais do que as escolas em que se encontram no momento.

Ao falarem sobre a estrutura física, material e de recursos humanos das escolas, falam ao mesmo tempo do sentimento de abandono e desespero que sentem em seus locais de trabalho.

Percebem que a falta de funcionários, de pessoal de apoio e de professores interferem significativamente no funcionamento das escolas, nas relações entre as pessoas do ambiente escolar e com a comunidade e, fundamentalmente atingem o trabalho docente.

O trabalho docente tem sofrido as consequências da nova regulação de políticas educacionais na América Latina, segundo Oliveira DA (2006). Essa nova regulação reestrutura o trabalho docente através de mudanças significativas na gestão escolar e nas condições do trabalho docente. Sintetiza o argumento central dessas reformas com uma expressão que tem sido largamente utilizada por organismos internacionais pertencentes à

ONU, com a seguinte orientação: “transformação produtiva com equidade social”.

A autora acrescenta que, dessas reformas surge uma nova regulação das políticas educacionais, evidenciada pela centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma em que a escola é vista como núcleo do planejamento e da gestão; pelo financiamento *per capita*; pela regularidade e ampliação dos exames nacionais; pela avaliação institucional e pelos mecanismos de gestão escolares com a participação da comunidade.

A nova regulação pressupôs adequações segundo critérios de produtividade, eficácia e excelência; interferiu nas relações de trabalho na escola e interferiu nos procedimentos de evolução na carreira e remuneração docente.

Ainda, segundo a mesma autora, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, tirou como orientação para os países mais pobres e populosos do mundo a educação para a equidade social, que resultou em criar estratégias de aumento do nível de atendimento às populações, porém com pouco investimento. Há uma flexibilização representada pela descentralização administrativa, transferindo obrigações às escolas e à municipalização do ensino fundamental. Duas orientações são indispensáveis a descentralização financeira e pedagógica, esta última resulta na elaboração coletiva do projeto pedagógico pelo estabelecimento de ensino.

Do ponto de vista do trabalho docente, acarretará sobrecarga, pela reestruturação do trabalho pedagógico, resultando em maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade.

A autora acrescenta que os professores são “considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema” (ibid., p.212), e que, frente às variadas funções que a escola assume, “encontram-se frequentemente diante da necessidade de responder às exigências que estão além de sua formação” (p.212).

Assim, é possível entender os discursos das professoras participantes de nossa pesquisa, quando alegam que tudo é o professor dentro da escola; que ele entra e já está trabalhando; que parece que a escola só funciona por conta dos professores; que têm dificuldade em se ausentarem porque falta funcionários – por não haver quantidade suficiente e muito adoecimento -; e que a inclusão sem preparação nenhuma é factível nesse contexto.

Oliveira CB e Gonçalves (2008) acrescentam a discussão dos baixos salários dos professores como a tendência mundial geral de precarização do emprego.

Citam como evidências da precarização do trabalho docente, além dos baixos salários, o alto número de alunos por professor em todos os níveis de escolarização, pois aumenta a taxa de exploração do trabalho docente, pela intensificação do trabalho a ser realizado no mesmo período de tempo; ínfimos investimentos nos diferentes níveis de educação; perda de direitos; recursos financeiros destinados às escolas e aos professores atrelados a resultados obtidos na avaliação de seus alunos.

A precariedade do trabalho e a violência são, segundo esses autores, imbricadas e interdependentes, pois são forjados pela mesma política que “fragiliza os laços sociais e expõe grupos humanos à violência” (p.4).

É possível avaliar a precarização do trabalho pela saúde dos trabalhadores e, em estudos sobre a América Latina, esse é um denominador comum (id.).

Paparelli (2009) elenca uma série de situações que, disfarçadas no bojo da nova postura da escola frente à comunidade, trazem consigo sentimentos de desprofissionalização e de perda de identidade profissional ao educador, que se vê assumindo funções que o desqualificam.

Cita como exemplo, organizar gincanas esportivas, suprir necessidade de lazer da região onde se situa a escola, dentre outros.

A autora aborda que a gestão da escola, novas atribuições aos professores, está longe de ser uma democratização da organização do trabalho e se restringe a uma sobrecarga de trabalho na medida em que não

possuem autonomia e nem interferem na concepção e na organização do trabalho. Conclui que:

Polivalência, voluntarismo, desprofissionalização, desqualificação, apelo à criatividade em contexto de precariedade, essas palavras remetem a um fenômeno que não é exclusivo da educação. Isso revela que, apesar de o trabalho docente não poder ser submetido de modo real à organização do trabalho capitalista, as mudanças ocorridas no trabalho em geral (trabalho produtivo) repercutem na atividade do professor. [...] estando em curso uma verdadeira reestruturação do trabalho da categoria, cuja marca principal é a precarização do trabalho e das relações de emprego no magistério [...]. (p. 17)

Nas situações descritas acima, Oliveira DA (2006), observa que “os professores se sentem obrigados a desempenhar funções que estão para além de suas capacidades técnicas e humanas [...] os professores são constrangidos a buscar respostas para essas demandas” (p.213).

Para a mesma autora, a intensificação do trabalho assume características próprias da realidade latino-americana atual, a saber: ampliação da jornada de trabalho dentro da escola que trabalha; aumento considerável de responsabilidades; assumir mais de uma jornada; não encontrar tempo para atualizar-se, para preparar aulas; levar trabalho para casa; responder a exigências da comunidade; se sentirem forçados a dominarem novas práticas, novos saberes e dominarem novas competências, tomando-os como novidades naturais e indispensáveis.

Esse processo, que aqui apresentamos de forma resumida, foi nomeado por uma das professoras de nossa pesquisa, e acatado pelas outras, como uma **violência silenciosa**, que nos seus dizeres são todos os comportamentos e solicitações que são dirigidos aos professores e que os despersonificam, desqualificam em suas funções enquanto educador, por parte de todos: sociedade, pais de alunos, funcionários e administração das escolas.

Em suas falas as professoras manifestaram todos os aspectos expostos anteriormente em discursos muito claros fazendo nomeações de

diversas situações como opressoras, restritivas, invasivas e muito angustiantes.

A emoção aflorava em vários depoimentos como se estivessem ainda portando aqueles sentimentos e sensações vividos em momentos de forte intensidade afetiva. Algumas vezes, ficava a impressão que não existia fronteira, delimitação para o trabalho dos docentes.

Segundo Assunção e Oliveira (2009), houve uma dilatação no plano legal do que seja o pleno exercício da docência, à medida que o trabalho do professor não se restringe à sala de aula, mas se estende à comunidade, à gestão da escola, ao planejamento pedagógico, dentre outras funções. Essas atribuições promovem efeitos deletérios à saúde dos docentes, pois esse modelo de massificação da educação, desregulação, redefinição de tarefas, faz evaporar a noção do que é um 'bom trabalho'.

As atividades dos docentes vão ganhando complexidade quanto mais exigências a escola deve responder e os professores devem desenvolver novas competências.

Mediante eventos inesperados ou quando há sobreposição de tarefas, ou seja, em situação de urgência, a resposta é a que for mais rápida. As autoras argumentaram que essa situação é desfavorável ao desenvolvimento de estratégias de proteção à saúde, como por exemplo, evitar abuso vocal.

As mesmas autoras ainda expuseram contradições entre a assistência global à criança *versus* a ausência de meios, pois esse processo exige do docente intensificação do seu trabalho mobilizando recurso extra para estar atento a duas tarefas concorrentes.

Acrescentaram o desenvolvimento de habilidades relacionais para lidar com pais, alunos, comunidade, e para mediar situações de violência nas escolas e as que adentram as escolas.

Considerando os múltiplos aspectos do exercício da docência pós-reforma educacional e a pressão temporal para colocá-los em prática, a carga de trabalho é redobrada, assinalaram as autoras, lembrando que concomitantemente o número de professores efetivo diminuiu.

Para Assunção e Oliveira (id.), sobreposição de tarefas; hipersolicitação do corpo, incluindo aqui o distúrbio de voz; exposição a várias fontes de ruído; não ter controle sobre o próprio trabalho; realizar tarefas contrariada que requerem esforços dos indivíduos, dentre outros são indicadores do processo de intensificação do trabalho e de riscos à saúde física e mental.

Apesar de todos os esforços dispendidos para dar conta de todas as suas incumbências, a desvalorização da profissão por parte da sociedade, da direção das escolas, dos pais e dos alunos, levam a situações de desrespeito, ameaças ao professor por parte dos pais, agressões físicas, verbais e de toda ordem.

As professoras desta investigação desenvolveram várias estratégias para lidar com as situações em seu cotidiano como, por exemplo, “saber falar com os pais mais agressivos”; “saber quando deve interromper a conversa antes de ser agredida”; segurar pela blusa à distância para não apanhar ao separar brigas, ignorar certas atitudes provocativas, entre outras.

Em todas as situações a responsabilidade sempre recai sobre o professor, seja porque não orientou antes e deveria tê-lo feito, seja porque não interferiu a tempo, seja porque não teve uma atitude firme.

O sentimento de culpa parece enraizado nas professoras participantes. Seus discursos revelam um estado de atenção constante, como se o tempo todo estivessem em estado de alerta, aguardando o inusitado e devem estar aptas a qualquer momento para restabelecerem a ordem.

As várias formas de violência descritas nesta investigação representam aquilo que ressoa neste grupo de professoras e nos permite olhar o mundo do ponto de vista delas.

Desse prisma surgiram, nos grupos de discussão vários tipos de violência descritos na revisão da literatura desta dissertação, com todo tipo de reação possível à eles. Demandam um investimento emocional e corporal grande por parte deste grupo.

A inclusão escolar foi assunto constante nos grupos quando o tema era a violência. Foi possível perceber que desperta sentimentos ambíguos

nessas professoras, ao mesmo tempo - que aceitam como um desafio, uma possibilidade de crescimento - são atravessadas pela falta de recursos de toda ordem. Não há cursos, não há auxiliares, não há preparo dos espaços físicos em várias escolas e, mais uma vez, elas têm de absorver e dar conta da assistência/educação dessas crianças.

Há vários depoimentos e a impressão é de que a inclusão escolar da forma como está posta é vivida como uma violência às professoras e a seu trabalho, gerando sofrimento intenso, sobrecarga, medo, angústia decorrentes de comportamentos que não estão preparadas para lidar, não escolheram, não foram consultadas, não lhes foi dada a condição de decisão.

Sendo assim, as professoras pesquisadas têm de se reinventar dia a dia, na busca de exercer o seu ofício.

6 CONCLUSÕES

Diante da complexidade dos elementos que compõem o ambiente dos professores da rede de ensino fundamental do município de São Paulo, estudar as possíveis relações entre o uso profissional da voz desses professores, inseridos em contextos de violência, e a saúde vocal tornou-se tarefa a ser cuidadosamente realizada. As estratégias metodológicas utilizadas e o referencial teórico adotado permitiram que os objetivos desta pesquisa fossem atingidos, visto ter proporcionado a identificação das manifestações de violência presentes no contexto escolar; de como certos processos relativos à organização do trabalho propiciam situações de violência; e o exame destas formas de violência na interferência da saúde desses profissionais, em especial na produção da voz.

Ao realizar a categorização, exposta no apêndice, dando uma dimensão da profundidade dos relatos coletados nesta investigação e que trouxeram à tona dimensões desconhecidas do trabalho destas professoras; tendo recorrido à literatura para aprofundar e esclarecer as questões a que nos propusemos, acreditamos ter atingido o objetivo central desta investigação, ou seja, analisar as implicações de algumas formas de violência na saúde dos professores do ensino fundamental do município de São Paulo, em especial na produção da voz.

Neste estudo, foi possível levantar vários contextos em que as professoras são solicitadas a falar muito, a gritar, a falar alto, a fazer ajustes vocais rápidos e sem tempo de se adaptarem; e observar que não há tempo para descanso vocal durante seu dia, resultando em cansaço ao falar, sensação de garganta seca, rouquidão.

As condições e a organização do trabalho nas escolas propiciam situações de violência, sejam elas objetivas ou subjetivas, enfraquecendo as defesas dos docentes, alterando sua saúde física e mental, incluindo seu desempenho vocal.

A sobrecarga e a intensificação do trabalho dos professores minam a possibilidade de uma educação de qualidade e de um profissional com saúde.

Desse modo, constatamos que o esforço do professor do ensino fundamental do município de São Paulo em realizar a sua tarefa em contextos em que a violência é vivida de formas distintas pode interferir no desempenho vocal, ocasionando distúrbio de voz.

Acrescentamos ainda que pelos relatos e pelas análises aqui elaboradas, deve haver uma subavaliação da quantidade de docentes com distúrbio de voz nas escolas, profissionais que estão assumindo cada vez mais responsabilidades e atividades num contexto que o impossibilita de se cuidar.

7 ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa *“Implicações da violência no processo saúde-doença de professores do ensino fundamental”*. Caso sinta-se plenamente esclarecido(a) pelas informações a seguir e aceite fazer parte deste estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Informações sobre a pesquisa

Pesquisadores responsáveis:

Prof^a. Dr^a. Selma Lancman (orientadora) – tel: 3091-7457 - lancman@usp.br

Fga. Delmira de Fraga e Karmann – tel: 3397-7987 dfkarmann@usp.br

Se tiver alguma dúvida procure:

- **Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital do Servidor Público Municipal** – tel: 3397-7825, Rua Castro Alves, 60 Liberdade CEP 01532-900
- **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** – tel: 3069-6442 ramais 16,17 18 ou 20, FAX 3069-6442 ramal 26, R. Ovídio Pires de Campos, 225 – 5º andar, e-mail cappesq@hcnet.usp.br.

Justificativas

Vários estudos demonstram que os professores são uma categoria propensa ao desenvolvimento de alterações vocais por conviverem em seu ambiente de trabalho com adversidades de toda ordem. A voz é o instrumento de trabalho do educador e suas alterações, se persistentes, acarretam riscos à sua carreira, com licenças médicas e readaptações que o afrontam tanto do ponto de vista psíquico como econômico

A questão da violência no trabalho é um tema que surge com

frequência nos grupos de voz e esta pesquisa pretende estudar as implicações da violência na saúde dos educadores do ensino fundamental da Prefeitura de São Paulo atendidos no HSPM, com diagnóstico de distúrbio de voz.

Você fará avaliação da voz realizada por fonoaudiólogo, avaliação da laringe realizada por médico otorrinolaringologista e participará em grupos de discussão sobre temas pré-definidos e relativos a situações de violência nas escolas.

Todos os procedimentos serão realizados no Hospital do Servidor Público Municipal, com agendamento prévio, e podem ser interrompidos em qualquer momento, a seu pedido. Lembrando que estes são exames realizados rotineiramente na Clínica Otorrinolaringológica e Fonoaudiológica para diagnosticar alterações de voz.

Na avaliação da voz, realizada por fonoaudiólogo, será solicitado que você fale vogais e faça a leitura de um texto. A avaliação de voz será gravada.

Na avaliação da laringe, realizada por otorrinolaringologista, observa-se o funcionamento das pregas vocais durante a fala por meio de uma cânula com pequeno vídeo acoplado na ponta. **O exame é indolor e, em caso de desconforto, será interrompido imediatamente.**

Os grupos de discussão terão de 10 a 12 participantes cada e você participará de 5 sessões, quinzenalmente, cada uma sobre um tema. Os temas serão: 1) o que é ser professor; 2) como a violência entre os alunos afeta seu cotidiano; 3) como refletem, no professor, as atitudes agressivas dos alunos em relação a ele; 4) quais as violências entre os educadores e seus efeitos e 5) verificar se há influência dessas formas de violência em sua saúde. Esses grupos terão duração de uma hora e meia a duas, serão agendados previamente e realizados em sala do Hospital do Servidor Público Municipal e serão gravados.

O presente estudo poderá ajudar na compreensão de como algumas formas de violência interferem no trabalho e na saúde dos professores do município de São Paulo, contribuindo assim para o entendimento das

alterações de voz em outras dimensões, na busca de ações de proteção que visem o bem-estar psicológico e físico desses profissionais. **Todos que estiverem com alterações vocais nos exames realizados serão atendidos** na Clínica de Otorrinolaringologia e de Fonoaudiologia, imediatamente em casos cirúrgicos, ou na ordem de entrada na clínica, nos casos em que não haja urgência. Você não é obrigado(a) a participar deste estudo, **tem direito a recusar ou desistir do estudo** e a recusa ou desistência de participação na pesquisa, no momento em que o desejar, **sem qualquer prejuízo da sua assistência**. A participação nesta pesquisa é total e completamente isenta de ônus financeiro. Em qualquer estágio da pesquisa, você poderá pedir seu desligamento do projeto, tendo a garantia de que seus dados não serão utilizados.

Os registros individuais dos seus dados serão mantidos em sigilo. Os dados serão utilizados para fins científicos, incluindo-se publicações e apresentações em congressos, no limite da ética e do proceder íntegro e idôneo. **Em hipótese nenhuma seu nome ou qualquer dado pessoal será revelado.**

Se permanecer qualquer dúvida sobre este estudo, de seus direitos ou a respeito do tratamento a ser realizado, entre em contato com a pesquisadora responsável.

Rubrica do paciente

Eu, _____
(letra de forma) concordo em participar e autorizo o meu ingresso como voluntário(a) do estudo “*Implicações da violência no processo saúde-doença de professores do ensino fundamental*” desenvolvido pela Fonoaudióloga Delmira de Fraga e Karmann. Declaro que fui convenientemente esclarecido(a) e informado(a) que os procedimentos a serem adotados respeitam os princípios da ética e do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital do Servidor Público Municipal.

Assinatura do Voluntário

Data

Assinatura do Pesquisador(a)

Anexo B – Dados Complementares dos Participantes dos Grupos Focais

Grupo I () Grupo II ()

Nome: _____

Idade: _____ Há quanto tempo leciona? _____

Na Prefeitura desde _____

Que períodos e
horários: _____

Idade das crianças em cada
período: _____

Leciona no fundamental () I () II ou () nos dois

Já tirou licença-
médica? _____

8 REFERÊNCIAS*

Abramovay M. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação; 2005.

Abramovay M. et al. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO; 2002.

Alves IAV. *Perfil vocal de docentes do ensino municipal e privado da cidade de Jataí-Goiás* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

Araújo TM, Sena IP, Viana MA, Araújo Em. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior.

Revista Baiana de Saúde Pública. 2005; 29(1):06-21.

Assunção AA. *Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente*. (Apresentado ao VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina: 2008; Buenos Aires).

Assunção AA, Oliveira DA. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade* (Campinas): 2009; 30(107): 349-372.

Barbour R. Grupos focais. In: *Flick U*. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed; 2009.

Batista JBV, Carlotto MS, Coutinho AS, Pereira DAM, Augusto LGS. O ambiente que adocece: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental. *Cadernos de Saude Coletiva* (Rio de Janeiro): 2010; 18(2): 234-42.

* De acordo com:

Adaptado de *International Committee of Medical Journals Editors* (Vancouver).
Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina. Serviço de Biblioteca e Documentação.
Guia de apresentação de dissertações, teses e monografias da FMUSP. Elaborado por Anneliese Carneiro da Cunha,
Maria Julia A.L. Freddi, Maria F. Crestana, Marinalva de S. Aragão, Suely C. Cardoso,
Valéria Vilhena. 3a ed.
São Paulo: Divisão de Biblioteca e Documentação; 2011.
Abreviaturas dos títulos dos periódicos de acordo com *List of Journals Indexed in Index Medicus*.

Behlau M, Pontes P. *Avaliação e tratamento das disfonias..* São Paulo: Editora Lovise; 1995.

Bermúdez de Alvear RM, Martínez-Arquero G, Barón FJ, Hernández-Mendo A. An interdisciplinary approach to teachers'voice disorders and psychosocial working conditions. *Folia Phoniatr Logop.* 2010; 62:24-34.

Borges CD, Santos MA. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo* (São Paulo). 2005; 6(1): 74-80.

Brundtland GH. *Relatório mundial sobre violência e saúde.* Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2002.

Callas M, Verhulst J, Lecoq M, Dalleas B e Seilhean M. La pathology vocale chez l'enseignant. *Revue de Laryngologie.* 1989; 10(4): 397-406.

Carneiro SAM. Saúde do trabalhador público: questão para a gestão de pessoas – a experiência na Prefeitura de São Paulo. *Revista do Serviço Público* (Brasília): 2006; 57(1): 23-49.

Charlot B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias* (Porto Alegre). 2002; 8: p. 432-443.

Codo W. *Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; 1999.

Dahlberg LL, Krug EG. *Relatório mundial sobre violência e saúde.* Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2002.

Delcor NS, Araújo TM, Reis EJFB, Porto LA, Carvalho FM, Silva MO, Barbalho L, Andrade JM. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública.* 2004; 20 (1): 187-196.

Dragone MLS, Ferreira LP, Giannini SPP, Simões-Zenari M, Vieira VL, Behlau M. Voz do professor: uma revisão de 15 anos de contribuição fonoaudiológica. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* (São

Paulo). 2010; 15(2): 289-96.

Dragone MLS. *Voz do professor: interfaces e valor como instrumento de trabalho* [dissertação]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista – UNESP: 2000.

Esteve JM. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século; 1992.

Ferreira LP, Latorre MRDO, Giannini SPP, Ghirardi CAM, Karmann DF, Sila EE, Figueira S. Influence of abusive vocal habits, hydration, mastication and sleep in the occurrence of vocal symptoms in teachers. *J Voice*. 2010; 24(1): 86-92.

Ferreira LP, Servilha EAM, Masson MLV, Reinaldi MBFM. Políticas públicas e voz do professor: caracterização das leis brasileiras. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* (São Paulo). 2009; 14(1): 1-7.

Ferreira LP, Giannini SPP, Latorre MRDO. *A influência da violência escolar na voz do professor*. (Apresentado ao VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina: 2008; Buenos Aires)..

Ferreira LP, Giannini SPP, Latorre MRDO, Simões-Zenari M. Distúrbio da voz relacionado ao trabalho: proposta de um instrumento para avaliação de professores. *Revista dos Distúrbios da Comunicação* (São Paulo). 2007; 19(1): 127-136.

Ferreira LP, Giannini SPP, Figueira S, Silva EE, Karmann DF, Thomé-de-Souza TM. Condições de produção vocal de professores da rede do município de São Paulo. *Revista dos Distúrbios da Comunicação* (São Paulo). 2003; 14(2): 275-308.

Ferreira LP, Costa HO. *Voz Ativa – falando sobre o profissional da voz*. São Paulo: Roca; 2000.

Ferreira MC. Interação teleatendente-teleusuário e custo humano do trabalho em central de teleatendimento. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional-RBSO* (São Paulo): 2004; 29(110): 7-15.

Gasparini SM, Barreto SM, Assunção AA. O professor, as condições de

trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa* (São Paulo). 2005; 31(2): 189-199.

Gassull C, Casanova C, Botey Q, Amador M. The impact of the reactivity to stress in teachers with voice problems. *Folia Phoniatr Logop*. 2010; 62: 35-39.

Giannini SPP, Latorre MRDO, Ferreira PF. Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: um estudo caso-controle. *Cad. Saúde Pública* (Rio de Janeiro). 2012; 28(11): 2115-2124.

Giannini SPP, Passos MC. Histórias que fazem sentidos: as determinações das alterações vocais do professor. *Distúrbios da Comunicação* (São Paulo). 2006; 18(2): 245-257.

Gil AC. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas;1996.

Gondim SMG. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação* (Bahia). 2002; 12(24):149-161.

Gotaas CE, Starr CD. Vocal fatigue teachers. *Folia Phoniatr*. 1993; 45: 120-129.

Guidini RF, Bertencello F, Zanchetta S, Dragone, MLS. Correlações entre ruído ambiental em sala de aula e voz do professor. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. 2012; 17(4): 398-404.

Kelle U. 'Theory building in qualitative research and computer programs for the management of textual data'. *Sociological Research*. 1997. On-line, 2: <http://www.socreson-line.org.uk/2/2/1.html>

Kind L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista* (Belo Horizonte). 2004; 10(15): 124-136.

Lancman S, Mângia EF. *O impacto da violência no trabalho e na saúde mental de trabalhadores de um serviço de emergência hospitalar*. Pesquisa em andamento. São Paulo: mimeo, 2010.

Leite MP, Souza AN. *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil – Estado da Arte*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2007.

Lima W. *Perfil vocal e condições de trabalho de professores dos municípios de Vitória e Vila Velha (ES)* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2002.

Märtz MLW. Algumas reflexões sobre a terapia da voz. *Distúrbios da Comunicação*. 1999; 10(2): 205-211.

Mattos AP. *“Pra tudo tem os dois lados”*: implicações ético-políticas da negociação de versões sobre violência numa escola municipal de ensino fundamental em São Paulo [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2005.

Medeiros AM, Barreto SM, Assunção AA. Voice disorder (dysphonia) in public school female teachers working in Belo Horizonte: prevalence and associated factors. *J Voice*. 2008; 22(6): 676-87.

Michaud Y. *A violência*. São Paulo: Editora Ática; 1989.

Minayo MCS. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica* (São Paulo). 2009; 33(1): 83-91.

Minayo MCS. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Caderno de Saúde Pública* (Rio de Janeiro). 1994; 10(1): 7-18.

Njaine K, Minayo MCS. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*. 2003; 7(13): 119-34.

Noronha MMB, Assunção AA, Oliveira DA. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho, Educação e Saúde* (Rio de Janeiro). 2008; 6(1): 65-86.

Oliveira CB, Gonçalves GBB. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. *Revista Digital* (Buenos Aires). 2008; 119.

Oliveira, DA. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista* (Belo Horizonte). 2006; 44: 209-227.

Oliveira DA. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ.Soc.* (Campinas). 2004; 25 (89): 1127-1144.

Ortiz E, Lima EA, Costa EA. Saúde vocal de professores da rede municipal de ensino de cidade do interior de São Paulo. *Rev Bras Med Trab.* 2004; 2(4): 263-6.

Oyarzún OC, Bruneto B, Mella L e Ávila S. Disfonia em professores. *Rev Otorrinolaringol.* 1984; 44: 12-18.

Padilha MP, Moreti F, Raize T, Sauda C, Lourenço L, Oliveira G, Behlau M. Grau de quantidade de fala e intensidade vocal de teleoperadores em ambiente laboral e extralaboral. *Rev Soc Bras Fonoaudiologia.* 2012; 17(4): 385-90.

Palheta Neto FX, Rebelo Neto OB, Ferreira Filho JSS, Palheta ACP, Rodrigues LG, Araújo da Silva F. Relação entre as condições de trabalho e a autoavaliação em professores do ensino fundamental. *Arq. Int. Otorrinolaringol.* (São Paulo): 2008; 12(2): 230-238.

Paparelli R. *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar* [tese]. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo; 2009.

Penteado RZ. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* (São Paulo). 2007; 12(1): 18-22.

Penteado RZ, Gonçalves CGO, Silvério KCA, Rossi D, Libardi A, Vieira TPG. Grupos Focais: possibilidades e aplicações para as pesquisas e práticas fonoaudiológicas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* (São Paulo). 2006; 11(2): 124-8.

Penteado RZ. *Aspectos de qualidade de vida e de subjetividade na promoção da saúde vocal do professor* [tese]. São Paulo: Faculdade de

Saúde Pública, Universidade de São Paulo; 2003.

Peres MFT, Ruotti C, Vicentin D. Violência: definição, tipos e representações. In: Westphal MF, Bydlowski CR. Organizadoras. Violência e juventude. *Série Saúde em Debate* (São Paulo).2009; 205: 40-58.

Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil. Realizada pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS e pela Fundação Instituto de Administração – FIA. São Paulo: CEATS/FIA, 2010 [citado 31 jan. 2013]. Disponível em: www.promenino.org.br/Portals/0/pesquisabullying.pdf.

Reali AMMR et al. *Formação de professores*. São Carlos: EDFSCar; 2007.

Roy N, Merrill RM, Thibeault S, Parsa RA, Gray SD, Smith EM. Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. *J Speech Lang Hear Res*. 2004; 47: 281-93.

Sacco MS. *Condições de produção vocal em professores da rede estadual e municipal de Itapetininga (SP)* [monografia]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2002.

Sarfati J. Réadaptation vocale dès enseignants. *Revue de Laryngologie*. 1989; 110(4): 393-395.

SBF - Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. *Mestrados e doutorados na área de voz – resumos de dissertações e teses apresentadas por fonoaudiólogos: 1984 – 2009*. Behlau, M., Algodoal, J. Organizadoras. São Paulo: SBF, 2009.

Schraiber LB, D'Oliveira AFPL, Couto MT. Violência e saúde: contribuições teóricas, metodológicas e éticas de estudos da violência contra a mulher. *Cadernos de Saúde Pública* (Rio de Janeiro): 2009; 25(2): S205-S216.

Schilling F. Violência na escola. In: Westphal MF, Bydlowski CR. Organizadoras. *Série Saúde em Debate - Violência e juventude* (São Paulo). 2010; 205: 219-232.

SESI - Serviço Social da Indústria. *Projeto saúde vocal: relatório técnico*. São Paulo: SESI; 2000.

Severo TP, Fonseca AD, Gomes VLO. Pesquisa em enfermagem: grupo focal como técnica de coleta de dados. *REME*(Rio Grande).2007; II(3): 297-302.

Simões M. *Prevalência de disfonia e estudo de seus fatores associados em educadoras de creche* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo; 2001.

Smeha LN. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. *Revista de Psicologia da IMED* (Rio Grande do Sul). 2009; 1(2): 260-268.

Smith E, Kirchner L, Taylor M, Hoffman H e Lemke J. Voice problems among teachers: differences by gender and teaching characteristics. *J Voice*. 1998; 12: 328-334.

Smith E, Gray SD, Dove H, Kirchner L e Heras H. Frequency and effects of teacher's voice problems. *J Voice*.1997; 11(1): 81-87.

Van Houtte E, Claeys S, WUyts F, Van Lierde K. The impact of voice disorders among teachers: vocal complaints, treatment-seeeking behavior, knowledge of vocal care, and voice-related absenteeism. *J Voice*. 2011; 25(5): 570-5.

Vianello L, Assunção AA, Gama ACC. Estratégias implementadas para enfrentar as exigências vocais da sala de aula: o caso das professoras readaptadas por disfonia. *Distúrbio da Comunicação* (São Paulo): 2008; 20(2): 163-170.

Vilela FCA, Ferreira LP Voz na clínica fonoaudiológica: grupo terapêutico como possibilidade. *Distúrbios da Comunicação* (São Paulo). 2006; 18(2): 235-243.

Vilela RAT. *O trabalho do professor nas condições de adversidade: escola, violência e profissão docente* [dissertação]. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Zanon N. *Condições de produção vocal do professor de natação* [monografia]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2001.

Zwi AB, Garfield R, Loretto A. *Violência Coletiva*. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2002.

Construindo as Categorias

A) Voz

I) Voz como instrumento de trabalho

As professoras que participaram desta investigação fizeram relatos de suas vivências, troca de experiências e conhecimentos a partir de discussões sobre situações de violência nas escolas, trazendo para os diálogos, as estratégias, as dificuldades e os problemas com a voz, e a saúde em geral. Essas vivências estiveram relacionados a situações conflituosas e difíceis vividas nas escolas. Investigou-se, por meio de seus relatos, a interferência da violência na saúde e, em especial na produção da voz.

Essas professoras relataram o uso intenso da voz como recurso para garantir, ou tentar garantir, alguns aspectos a longo (o próprio aprendizado), a médio (trabalhar atitudes e procedimentos) e a curto prazo (respostas imediatas a situações cotidianas).

O grito em sala de aula, ou o falar em forte intensidade, foi associado a **garantir o rendimento do aluno**, o desejo almejado de que eles aprendam, de missão cumprida e, em contrapartida, a frustração e o adoecimento quando os objetivos não são alcançados, como expressos nas falas que se seguem.

(P6) [...] Às vezes, você grita o dia inteiro e quando termina a aula você fez alguma coisa, às vezes, sai exausta com dor de cabeça mas valeu e quando você não consegue?

(P1) Quando você se mata lá, grita, se esgoela, você não sabe mais o que fazer e depois vem aquela resposta positiva. Todas completam: Quando eles aprendem.

O grito ou o uso da voz em intensidade elevada também foi associado a **competição sonora** nos intervalos, na formação de filas e

como recurso para tentar evitar brigas e situações de risco, convocando a **autoridade** do professor, parte das vezes desconsiderada:

(P5) São três intervalos por período e você tem que gritar os três períodos com os alunos na sala para eles te ouvirem. Lá embaixo então, quando você vai pegar a fila, você se esgoela, senão ninguém te ouve...

(P6) [...] se eles estão difíceis, eles dificultam a nossa capacidade de falar, de se comunicar, mas também se a gente já chegar mais fraca... tentar se poupar, eles percebem [...] aí eles ficam mais difíceis... até que você tem que superar o limite tem que dar o grito, tem que se impor [...], não dá, tem que ser no grito e na força mesmo: eu sou forte aqui. Aí eles param pra te ouvir, dali você recomeça único diálogo, mas sempre tem um momento que você tem que ir ali... (no limite).

Alguns depoimentos demonstraram o cansaço, **ao falar excessivamente para garantir a atenção das crianças**, com a intenção de conseguir realizar seu trabalho. A inclusão escolar, dependendo da patologia que a criança apresenta e da quantidade de crianças especiais que a professora tem em sua classe, requer um esforço maior por parte do docente, como desabafa uma professora:

(P4) Esse psicótico é o dia inteiro falando com ele, mas eu tenho que dar conta dos que estão à minha frente também. Não é nem só o fato de você alterar ou não a voz, mas de falar demais, muitas vezes desnecessariamente porque é tantas vezes tentando chamar a atenção desses dois, duas crianças problemáticas, que me cansa a voz mesmo sem ter que alterar e eu já não consigo mais alterar, mesmo que tivesse... eles já me cansam. São seis horas, a gente pega aquele horário fechado, são muitas horas, nossa!

Um **aspecto** relativo à função da voz, enquanto instrumento de trabalho, e que está **ligado ao falar muito**, é sua **utilização na resolução de conflitos e brigas**. Esses episódios ocorrem tanto durante o desenrolar da aula, quanto no recreio. Após o recreio, eles adentram a sala de aula, ocupando, segundo relatos, 15 minutos diários na resolução de conflitos. As brigas entre alunos devem ser resolvidas e representam um dos grandes desafios aos professores. De acordo com suas atribuições atuais, devem mostrar o diálogo como possibilidade de resolução de conflitos, devem orientar os alunos antes do recreio para que não haja brigas no recreio e devem negociar uma solução para as disputas. Informaram que faz parte do processo ensino-aprendizagem, trabalharem os aspectos atitudinais e

procedimentais, além dos conceituais. Nos relatos esses aspectos implicam em falar muito em cada uma dessas situações (evitar conflitos, mostrar o diálogo enquanto possibilidade e negociar soluções):

(P1) Eles voltam querendo que a gente resolva a violência lá do intervalo, então você tem que se desgastar, prá eles se acalmarem, você fala, fala, às vezes eu fico pensando poderia estar gastando a minha voz ensinando a matéria e estou tentando resolver um problema que aconteceu lá no intervalo, de brigas. Não é uma vez ou outra, é diário.

(P2) [...] mas é um desafio mudar isso, tentar conversar. Eu tento tudo.

(P4) [...] são tantas coisas que a gente vive num estado de tensão e alerta tão grande, tem que falar tanto. Além de ensinar, você tem que negociar tanto, levar ele a compreender que o diálogo é importante, você fala tanto.

Essas frases **“você fala, fala...”** ou **“você fala tanto”** foram utilizadas por todas as participantes, em vários relatos, associadas à necessidade de alterar um comportamento, conter alguma atitude, manter sob controle uma situação, tentar evitar conflitos, negociar, acalmar as crianças após momentos críticos, além de trabalhar os conteúdos, demonstrando um uso intenso e constante da voz em várias situações na sala de aula.

A **voz** é muito solicitada para a **gestão da violência na sala de aula** ou, ainda, em outros espaços da escola:

(P6) Para mim é difícil porque, às vezes, a gente fala “Nossa eu já falei tanto, a gente já conversou tanto sobre isso” e o aluno vai e reproduz a mesma coisa (*bullying*).

(P4) [...] ele chega, mete a mão no estojo do outro e vai lápis pra todo lado. A sala toda... você perde todo tempo para você trazer... aí você fala tanto, você se desgasta tanto. Aí o outro acha que ele é folgado, então ele vai bater nele porque ele é folgado [...].

II) Voz e condições adversas: sobrecarga e desgaste

1. Necessidade de falar excessivamente, gritar, outros recursos

O gritar e o falar em alta intensidade são usados como recursos para garantir que a professora seja ouvida em meio ao **ruído interno e externo** à sala de aula.

O falar alto, gritar, berrar foi associado diretamente à **quantidade de alunos em sala de aula**, que solicitam do professor um empenho maior com

relação à disciplina, ao controle de atitudes, à resolução de conflitos, brigas, dentre outros eventos que ocorrem numa sala de aula:

(P3) [...] um dos maiores problemas que nós temos é o número de alunos, porque o dia que chove ou que tem algum evento que você vê que falta bastante, que vêm 24, 26... **nossa** o dia que tem vinte e poucos... eu não preciso gritar, eu não preciso falar alto, sabe? Eu consigo falar: pessoal... turma. Eles param, eles olham, agora o dia que está 35, 36...(voz desanimada, fraca) não tem como.

Algumas professoras relataram que **tentam preservar a voz**, falando mais baixo, se propondo a não gritar, não perder o controle e falar mais alto, porém são desafiadas constantemente e muitas vezes **ultrapassam os limites** das suas possibilidades vocais:

(P6) [...] se eles estão difíceis, [...] mas também se a gente tentar se poupar, eles percebem...[...] aí eles ficam mais difíceis... até que você tem que superar o limite tem que dar o grito, tem que se impor, inevitavelmente...

Uma das professoras comentou, que mesmo mantendo uma **intensidade de voz mais baixa, há um desgaste, um custo para tal controle**. Mesmo assim, julgou que o resultado em termos de educação é melhor. Ela afirma:

(P4) O que eu percebo ao longo dos anos... a minha calma, o meu equilíbrio tem facilitado lidar com esses meninos e ser um exemplo pra eles e ninguém olha para o professor, porque manter essa calma, esse equilíbrio, esse tom de voz mais baixo dentro de salas tão complicadas é muito difícil. Muito. É legal, a gente vê resultados, mas é muito estresse. A gente corre risco.

(P8) A colega completa: É cansativo...

Nesse caso a voz estava sendo usada como exemplo de equilíbrio e calma, como exemplo de não violência, com a intenção de trabalhar uma outra postura com os alunos.

2. Imprevisibilidades em sala de aula

As professoras em alguns momentos, que acontecem com certa frequência, têm de **exercer controle imediato** sobre determinadas situações estressantes e o **recurso** utilizado é **a voz**, como verbalizado claramente nestes comentários:

(P3) Eu, às vezes, me sinto como aquele marcador de pressão que os médicos usam, que a gente tem em casa. De repente está

baixo e de repente “pá” vai lá em cima, por quê? De repente a sala está tranquila, aí... de repente, do nada... você é obrigada a explodir, a gritar, dar um murro na mesa. Nós não estamos livres [...] de ter um problema psiquiátrico, um derrame [...]

(P3) [...]recreio[...] é uma coisa impressionante! Impressionante! Se você não está lá “Não briga!”, “Não grita!”, tem uns que você tem que pegar pelo braço e por sentado.

(P6) [...] mas a hora que você vê... chega aquele momento (todas falando juntas) e precisa...se um está agarrando o outro e é um caso sério você tem que dar um grito. Não teve jeito entendeu? Aí todo mundo para. Para conseguir realizar o meu trabalho eu tive que me exceder de novo.

Há algumas situações em que a **dificuldade** com relação à voz não é uma resposta como o grito, mas um **controle**, um domínio sobre a respiração e a voz, após **ocorrências conturbadoras**, diante da necessidade do professor seguir com seu trabalho, como por exemplo:

(P4) Eu já cheguei a falar “Se ele não sair, eu saio”. Porque era uma situação de desrespeito, grave, era coisa grave, não tinha como contornar no momento, sem que ele saísse, não dava [...] e ninguém quer que o professor saia (rindo), então tira o fulaninho.

(P8) (a colega comenta) Esse discurso faz um mal para o professor...

(P4) Naquele momento ele precisa sair pelo professor e pelos colegas, porque haja né, gente, buscar esse reequilíbrio e o respeito da turma, também. Porque senão você perde todos e não só um.

3. Distúrbio de voz e impotência diante das adversidades

A **desorganização da rotina** está relacionada principalmente a **indisciplina e a situações de violência (brigas, *bullying*, situações decorrentes da inclusão)**, que fazem com que o trabalho sofra várias interrupções, fique truncado e, muitas vezes, inacabado, gerando esforço a cada retomada do raciocínio que estivera desenvolvendo e, conseqüentemente, sobrecarregando os professores, resultando em sensação de trabalho não concluído e impotência diante dessas situações:

(P3) [...] a indisciplina é o que mais incomoda... você está explicando... você para, chama a atenção dele...aí você começa e para e chama atenção dele, aí você acaba tendo de falar alto, dar uns murros na mesa prá fazer eles prestarem atenção dois minutos... para ouvir você falar o que você precisa explicar, levantar e assim...eu acho que as crianças de hoje são muito... sem estrutura de uma educação, de um limite e é difícil lidar com esse tipo de aluno, né...porque eles acham que eles podem tudo

na escola.

(P6) Às vezes, você tem uma sala tão difícil, tão difícil, que tudo que você pensa em fazer fica pela metade, fica truncado (concordâncias: é,é,é).

(P3) Quando eu vejo que está babando muito, eu limpo, [...] ele fica imóvel o tempo inteiro que fica na sala, não tem reação, [...]. Às vezes, quando estou falando alguma coisa ele fica “Arra, arra, ahah” fica querendo gritar e eu também não sei o que quer dizer. [...] tem hora que eu fico pensando “Deus, o que que eu posso fazer para ajudar essa criança” e eu não consigo.

As escolas carecem de funcionários em geral e, segundo este grupo, as professoras ficam **sobrecarregadas** não só de tarefas como também de **responsabilidades**, com pouca ou nenhuma possibilidade de escolha diante de várias situações que as desestabilizam e/ou à classe. Nas situações cotidianas, ou mesmo nas situações limites, a **voz é o primeiro recurso** utilizado na tentativa de restabelecer a ordem, a segurança, os direitos das crianças, diante de uma organização do trabalho que não provê o necessário:

(P6) [...] você pede “Chama alguém aqui...”, que alguém precisa ir ao banheiro, se machucou... gente, eles demoram, eles acham que é uma coisa de todo mundo sentadinho, paradinho. Tem coisas assim, detalhes que colaboram de uma maneira que só quem está lá dentro sabe a diferença que faz. No caso de *bullying* e de briga também. Eles nunca têm a pressa de quem está lá dentro. Eles sempre falam depois eu vou, hoje não deu, amanhã eu passo.[...] Por isso é necessário um outro profissional dentro da escola, além de nós, gente, porque fica tudo prá gente. O professor não tem respaldo de ninguém. É numa dessas que a gente se desequilibra e fala mais alto e briga...

Há um **número reduzido de professores** nas escolas, gerando uma série de situações, administrativas e organizacionais, que fazem com que os docentes se sintam responsáveis por **seus alunos**, como se a **responsabilidade por tudo** que acontecesse com eles (progressos ou insucessos, bons ou maus comportamentos, acidentes, ter aula ou não ter, e outros) dependessem diretamente do professor. Essa **sobrecarga** é um dos motivos da dificuldade que sentem em se ausentarem da sala de aula para qualquer cuidado com a saúde:

(P2) Porque várias vezes eu trabalhei sem voz e porque eu não quero faltar... preocupada com o meu aluno, até para eu estar vindo aqui, está sendo difícil pra mim. Pra eu achar.. que eu tenho que vir aqui, será que eu não poderia cuidar de outro jeito? Eu tenho escutado muitas amigas, que são mais velhas de profissão

– “Vai, não deixa de ir”[...]

Muitas vezes se sentem impotentes diante de classes indisciplinadas, que solicitam do professor uma administração de diversas situações que vão ocorrendo, concomitantemente ou em sequência, num mesmo dia, interrompendo seu fluxo de pensamento e, muitas vezes, impossibilitando sua aula:

(P6) Se desse para ignorar, você ignorava... se você não fizer nada, eles vão piorando, eles vão falando cada vez mais alto, começam a correr dentro da sala de aula, brincar de pega-pega, então você tem que ficar administrando o tempo todo. A sensação... acho que é de impotência do professor, que não consegue dar conta.

III) Voz e adoecimento

1. Paradoxo: trabalhar com ou sem voz

Nos discursos das profissionais que participaram desta discussão havia um consenso de que o importante, para a administração, é que estejam na sala de aula, com ou sem voz, e que o distúrbio de voz é visto no ambiente escolar como algo normal, inerente à profissão e, portanto, não carece de cuidados:

(P2) Eu já tirei uma vez licença por conta da voz, porque eu fiquei 15 dias sem voz, completamente rouca e nunca ninguém falou vai lá no médico, você não está bem. Eu estando lá não importa como eu esteja e para a maioria das pessoas, até professor que não tem esse problema com a voz, eles não acham que isso é um problema, não veem isso.

(P3) Você falou que muitas vezes trabalhou sem voz, muitas vezes você trabalhou rouca. Eu fiz isso... muuuuuitas vezes. De ficar assim, três, quatro dias sem voz de não conseguir falar, daí eu chamar um aluno que tem uma voz melhor, eu falo pra ele, ele fala pra classe e na saída eu.. na hora da saída... pôr um cartaz na porta: Mães estou sem voz, cada uma entra e pega o seu filho. Eu fiz isso várias vezes [...]

A afirmação de uma das professoras chamou a atenção por relatar como o sofrimento é solitário:

(P8) A voz também é um problema. Muitos colegas... eu já cheguei a ouvir...porque não sabem o que acontece naquele momento com a gente, essa perda da palavra, você vai falar uma palavra ela não sai inteira. Aí a colega não está sabendo disso, então você fala vou fazer um tratamento [...].“você com esse probleminha dá muita importância para isso”. A voz tem isso. É um problema muito seu naquele momento.

Outra participante relata o caso de uma colega da escola que, ao que parece, chegou num limite e ficou sem voz e sem respaldo da área da saúde também. Convém considerar que se o médico achou que não há alteração que justifique o afastamento, independentemente de estar sem voz, ela volta e subliminarmente sua condição de adoecimento fica desconsiderada, deixando transparecer o descaso com a saúde da profissional, com a qualidade da aula e , por conseguinte, com os alunos. Estando de volta à escola, trabalha em condições precárias, confirmando, mais uma vez que tanto faz ter ou não condições vocais, desde que esteja na escola:

(P6) Uma professora, ela era muito correta, muito certinha e houve uma confusão com a coordenação, que demorou para devolver o diário [...] não devolveu o dela. Ela ficou esperando, aí quando a coordenadora chegou e criticou – ela já tinha passado um dia terrível com os alunos – ela travou e não conseguia mais falar, tinha que se comunicar por bilhete e, mesmo assim, ela voltou para dar aula e deu aula sem falar nada. Ficou sem falar duas semanas, a primeira semana ela ficou de licença, a segunda mandaram ela voltar, mas ela não conseguia falar nem com a gente, não saía nada e ela se comunicava só por bilheteinho.

2. Distúrbio de voz e as tensões/emoções

As questões relativas à **voz**, seja a forma como é utilizada ou o próprio distúrbio de voz, estiveram entrelaçadas intimamente com as emoções suscitadas nas mais diversas situações, fossem elas de prazer ou de desprazer. **Medos, frustrações, inseguranças, tensões, estados de alerta constantes, raiva, necessidade de controle, sensação de impotência** são aspectos que foram relacionados ao distúrbio de voz no discurso das professoras que participaram dos debates. Nas falas das professoras, essas tensões e emoções estiveram relacionadas a um **adoecimento, tanto físico quanto mental**, e às dificuldades impostas pela **organização do trabalho** no trato do problema:

(P8) Eu, ultimamente, estou percebendo que se eu me altero, a voz dá um bloqueio e não sai.[...]. Não só a questão do pólipos, mas a questão emocional está afetando a minha voz. Existe um cessar, não sai. Isso quando você está à frente de uma sala... e o seu instrumento de trabalho é agredido, é a pior coisa, viu, para um profissional.

(P8) [...] quando não tem um ouvir ao professor (por parte da administração). Essa vontade da gente falar e não conseguir, isso é muito prejudicial à nossa saúde emocional (se emociona).

Realmente eu falo nisso e me...

(P6) Eles te perdoam se você quebrar a perna, mas se você desequilibrar o emocional, “ninguém perdoa” (coro).

(P6) Eu ainda tenho forças para gritar, eu grito só que aí eu fico com dor de cabeça o dia inteirinho, isso interfere no emocional.

(P1) [...] Não sei até onde é o emocional porque a gente vive num estado de tensão e de alerta constante. Eu nunca sofri agressão física, apesar de que faltou pouco da parte da mãe.

(P4) [...] o que eu sinto assim... dói para falar. Não sei se é de tanto falar, se é falar sob tensão o tempo todo, mesmo que eu não esteja falando alto, mesmo assim dói? Tem alguma coisa errada, não sei se é aquela tensão que fica o tempo todo para tentar controlar, porque o fulaninho... você tenta evitar, porque o psicótico... ele não tem essa [...]

(P4) Eu tive gastrite, eu tive problema na voz. Eu lembro que uma vez eu [...] estava com muita dor no ombro.

(P3) Eu já vi muita colega ficar doente, muita colega perder a voz, muita colega com problema assim... eu tive 3 colegas que tiveram de fazer tratamento psiquiátrico, uma era coordenadora.

(P3) [...] infelizmente a maioria dos problemas de saúde que a gente tem está ligado ao emocional. Porque você segura, segura, segura, segura você passa nervoso aqui, você passa nervoso com aquele aluno, você passa nervoso com alguma mãe, aí você vai um ano, dois anos, três anos, aí chega uma hora que... vai para onde? Para o corpo. Depois que eu comecei a dar aula, eu tive muitos problemas de infecção de garganta, coisa que quando eu era criança eu nunca tive.

A dificuldade com a **voz** também se manifesta **na relação** com o pessoal administrativo, pois relataram várias experiências nas quais se sentiram “boicotadas”, “prejudicadas”, “desrespeitadas” e houve repercussão da(s) emoção(ões) na voz, que no caso descrito abaixo, fez com que a professora ficasse com os olhos cheios d’água, novamente, ao reviver a situação em seu comentário:

(P4) a secretora [...] a diretora acaba saindo muito da escola e delega, certas funções que não deveria, para o secretário. [...] eles incorporam um autoritarismo... nem mesmo o diretor chegou a fazer comigo... o que ela fez. Quando ela pegou o atestado, ela perguntou para mim porque eu estava fazendo naquele horário. Eu expliquei... aí ela começou a me ameaçar – que ia levar o caso para a supervisora, que era um absurdo...[...] eu não tenho coragem (de enfrentar) e é muito constrangedor... eu sou besta e dá aquela vontade de chorar. Quem não fala na hora, vai chorar depois sozinha. Eu não tenho coragem, porque se não ia me (não saiu a voz), entendeu?...engole seco o dia todo.

A seguir, um exemplo de relação conflituosa com a direção que, neste caso, contribuiu para que a servidora extrapolasse os limites e adoecesse,

especificamente da voz:

(P1)... nossa, o ano passado eu fiquei com muito problema de voz. Estava muito cansada por causa da rotina e ele não queria abonar, “esse ano não vou dar abonada para ninguém”. “Não vou deixar ninguém abonar, não vou deixar ninguém trocar se precisar de período”... era assim, sabe? Então, você que tinha que se matar de trabalhar.

A palavra **estresse** foi constantemente utilizada pelo grupo nos relatos e debates que realizaram em torno do tema violência e de outros temas que surgiram como **adoecimento do professor, condições de trabalho, relações com pais, com a administração e com os alunos**. Em alguns relatos nota-se que há indícios de fases mais avançadas do estresse ou, pelo menos, épocas em que elas estão mais estressadas:

(P3) Nós estamos com as funções assim... desenvolvendo coisas que não são das nossas funções. Então, nós estamos simplesmente num nível de estresse muito grande, daí você vai falar com um pai que está também nesse nível de estresse[...]

(P1) Esse estresse, essa sobrecarga que a gente tem dentro da sala de aula, tanto dos pequenos como das crianças maiores, é tudo muito tenso.

(P4) Eu trabalhei, sofri muito com essa classe aquele ano. Sem contar os problemas psicológicos das crianças. Eu sofri muito, eu adoeci naquela época. Eu acho que é muito estresse. Eu trabalhei doente.

(P5) Ninguém queria saber daquela sala, ninguém queria chegar perto. Eu estou ficando pirada, meio estressada assim... qualquer coisa mexe com você. O cansaço físico muito grande, parece que agora que isso está vindo. Tentei passear, fiz a minha viagem dos meus sonhos de 30 anos, eu queria ficar lá. [...]

(P7) Ou triste, ficar calada. Eu quero ficar calada...eu não quero falar, principalmente porque a minha voz corta... ninguém ouve. Aí começa a falar... (expressão sem som, só articulação).

Este relato expressou um **momento limite**, que não era uma situação alheia às outras professoras do grupo, pois somaram vários comentários; além do mais a **repercussão no corpo**, e consequentemente na **voz**, ficaram evidentes:

(P6) O ano passado eu quebrei uma cadeira na parede. Nessa de ficar tudo na sua garganta, “Pessoal...”(chamando os alunos), eu peguei o hábito de pegar alguma coisa e soltar....isso dá certo, mas até um certo ponto e, nesse dia, eu ia bater em alguém, eu joguei a cadeira consciente. Ah, não estava desequilibrada, não. Desequilibrada eu estaria se eu fizesse a primeira coisa que me passou à cabeça, a segunda foi a cadeira (rindo e risos das outras). [...] depois gente, é só tristeza. O corpo começa a tremer, a voz não é a mesma, você não tem pique, ninguém mais tem

pique, aquele é o foco... acabou o dia.

Outros aspectos relativos à **relação professor-aluno e momentos estressantes** foram abordados: algumas **estratégias** (pedir à colega do lado que fique com o aluno por meia hora, ir tomar um remédio, colocar para fora da sala quando há condições) e alguns **cuidados** que percebem que devem ter (perceber o seu limite antes de ter alguma reação mais forte, cuidar para não marcar a criança se tiver que contê-la, jogar objetos no chão):

(P5) Deixa uma marquinha de você puxar o braço para você ver...(para separar brigas).

(P3) A gente acaba aprendendo a ter um equilíbrio emocional muito maior, porque você é obrigada a ter, porque você precisa segurar seu emprego. Então, às vezes, você está assim esfumaçando, você pega o aluno e fala pra colega do lado "Por favor, por obséquio, fica com essa criança só um pouquinho" (riso geral). E, às vezes, a colega está espumando e ela "Por favor, pelo amor de Deus, fica com esse menino aqui".

(P1) O professor tem que reconhecer quando o seu termômetro está subindo, para não chegar ao ponto de agredir um aluno. Então, você está lá, o menino está perturbando, você fala "Pára", "Pára", parece que quanto mais você fala para parar, mais ele te cutuca, né? Então, você tem que saber, seu termômetro vai subir? Você tem que tomar uma atitude, você vai tomar medicamento que está na sala...

As professoras do grupo apresentavam distúrbio de voz. Os comportamentos vocais descritos, resultaram numa **sobrecarga vocal constante**, e, dependendo de como foram as intercorrências da semana ou, às vezes, do dia, chegaram ao **fim do dia sem voz, com voz rouca e fraca**:

(P4) Não é que você é obrigada, de repente você até pode vir (no HSPM), mas existem tantos problemas para enfrentar depois, que você pensa 'eu vou mesmo assim' (dar aula) e aí num fala.

(P7) Só a dor que te dá de forçar... porque você força. Me dói muito aqui ...essa parte todinha (pescoço e parte superior do peito) e aí some. Chega a noite e acabou a voz, aquela voz bem rouca, bem longe, longe...

As professoras quando não aguentam mais, **se exoneram**, fazem concurso para **direção ou coordenação pedagógica**, conforme este grupo de professoras.

Outros comentários trouxeram à tona o **medo de ficarem doentes**, assim como colegas que já tiraram várias licenças por **problema de voz e**

outras moléstias, outras tiveram derrame na escola, casos de afastamento psiquiátrico e até mesmo as várias vezes que alguém chorou, na escola, diante de situações nas quais se sentiu impotente:

(P4) Eu este ano assumi a sala de uma professora que ela enfartou. Ela enfartou dentro da sala. Esse ano que eu falei que foi mais difícil... ela tinha enfartado e eu fiquei com a sala dela. Tinha dia que eu chorava e aí você vai tentar levar para alguém te ajudar, agora a moda é falar assim “É um problema de gestão de sala de aula”, você não está sabendo gerir...

3. Desistência de se cuidar e frustração

Vários comentários chamaram a atenção por sugerirem que apesar da voz ir piorando, elas têm dificuldade em deixar a sala de aula. A grande maioria parece ter aceitado essa condição de ficar sem voz ou com a voz alterada (mesmo após tratamento de voz), assistindo o mesmo acontecer com as colegas.

(P8) E vai para readaptação e ela continua mal, não consegue superar (o problema de voz).

(P2) Faz uns três anos que eu tenho tido problemas com a voz. Desde o ano retrasado, que a minha voz... é essa. Essa voz é a voz que eu adquiri. Eu nunca fico bem. Engraçado que nem nos dias de folga. Realmente é um cansaço muito grande, é um estresse muito grande, porque nós temos muitas atribuições, às vezes, que nem são competências, mas são atribuições que chegam na nossa sala...

(P3) [...] tenho uma colega que a voz dela está horrível, não tem mais conserto, ela já operou agora ela vai aposentar. Tem mais duas lá... uma operou pela segunda vez, aquela voz extremamente rouca, às vezes a voz falha. Ela está com 20 anos de prefeitura. Ela ficou um mês afastada, voltou, dali 15 dias... a voz ruim de novo, uma outra que operou há dois anos atrás. Nos últimos três anos, comecei a ter muito mais frequente os meus problemas de voz... da voz sumir, de eu ficar rouca, de eu começar trabalhar e aí a garganta arde. O ano passado eu fiquei cinco vezes rouca, foi quando eu falei não – porque nunca tinha acontecido isso.

(P7) Que nem a minha amiga lá, já fez duas cirurgias... está com uma voz de uma pessoa de 90 anos, não consegue melhorar, não vai melhorar mais que isso.

IV) Voz e violência

1. Reações emocionais e corporais à violência

Foram escolhidos alguns episódios que, pela descrição, causaram impacto nas professoras que os vivenciaram, mobilizando distintas reações e emoções no corpo e, conseqüentemente, na produção da voz.

Na ocorrência de situações de violência no espaço escolar, seja na sala de aula ou em outros espaços, dependendo da gravidade do problema e das características individuais dos professores, várias são as formas de reação. Seguem alguns dos muitos exemplos citados:

(P3) [...] ele não queria ficar e a mãe pôs ele lá e a hora que eu fui pegar ele pela mão... ele simplesmente cravou as unhas no meu braço e fez isso (gesto de correr as unhas braço abaixo)... sangrou o meu braço. Na hora **eu fiquei com uma raiva tão grande** e a coordenadora estava assim perto. Ele já estava me dando problema há vários dias. **Eu só peguei ele pelo ombro assim (segurando) “Eu não vou ficar com esse aluno [..]”**

(P5) Quando a agressão ainda é física, que você ainda **dá uns gritos, tenta separar, apesar de correr riscos**, na hora você acaba entrando no meio. A fala é não vou me meter, **não vou me envolver, mas não dá.**

(P3) Você falou do menino que era quieto, educado e um dia ele levantou e deu um murro (estava sofrendo *bullying*). É igual o professor. Tem hora que você **PRECISA** tirar, **PRECISA** tirar nem que seja para deixar na sala do colega. Vamos imaginar: a pessoa vem e te cutuca, te belisca, te cutuca e você “Pára”, “Pára”, “Me deixa”, **vai chegar a hora que você vai levar... vai, sabe, empurrar, vai chacoalhar. Porque....**

(P2) (quando um professor é agredido por aluno) [...]a gente **fica indignado**, a gente conversa. Acaba desabafando, mas é o medo, fica **um medo intrínseco** nos colegas e na pessoa que está sofrendo a violência diretamente. A **indignação e o silêncio** [...] nos vemos assim... **solitários** em relação a essa questão da violência.

B) O Trabalho do Professor

I) Condições do trabalho

1. Estrutura física, material e de recursos humanos

Nos relatos surgiram referências às condições dos locais de trabalho.

Embora as professoras estejam lecionando em lugares distintos, parecem enfrentar dificuldades semelhantes em maior ou menor grau, que vão desde ruído intenso e constante, espaço físico inadequado, iluminação inadequada, acústica da sala inadequada, lousa em estado precário, giz que se esfacela e não é antialérgico, janela da sala de aula com vidros quebrados, até a falta de recursos humanos que possam dar suporte para que o ensino aconteça e a dinâmica da sala de aula favoreça o aprendizado. Quanto a este último aspecto, faltam professores substitutos e, quando o professor falta, os alunos em geral são divididos nas outras salas elevando o número de alunos; o segundo professor é um estagiário de qualquer área e que precisa querer ir para alguma escola, então nem sempre tem; a coordenadora pedagógica está em funções burocráticas e não dá suporte ao trabalho do professor; com relação à inclusão escolar, o pessoal do CEFAI (Centro de Formação e Apoio à Inclusão) dificilmente vai à escola dar orientação. Diante dessa situação as professoras, muitas vezes, não tem quem fique com a sala para que possam ir ao banheiro; não tem quem auxilie quando alguém se machuca ou há brigas e, quando precisa administrar duas situações conflitantes ao mesmo tempo, não tem uma auxiliar na sala. Essa condição das escolas, segundo seus relatos, promove um sentimento de abandono e desamparo:

(P4) São seis horas, a gente pega aquele horário fechado, são muitas horas, nossa! **Precisaria de alguém para estar auxiliando** nessas classes com crianças com problemas, pelo menos dividiria, daria uma atenção que realmente ele merece e precisa, uma atenção diferenciada. Só que a gente não dá conta sozinha. Acho que essa questão do **espaço físico inadequado a questão da sobrecarga... tá difícil.**

(P1) Tudo que as colegas falaram, **é a realidade de todas as escolas**, a realidade nossa é essa daí, o professor além de tudo isso ainda tem que se preocupar que não tem ninguém para ampará-lo, precisa de alguém para **te dar uma orientação...** [...] Agora tem as crianças especiais [...] vai procurar a coordenação, que seria aquela pessoa que vai te orientar dentro da sala de aula: “Ah, faz de conta que você não está mais ouvindo os gritos”, “Daqui a pouco você já internaliza isso”, “Você não vai mais ouvir os gritos daquela criança, não se preocupa”... você está procurando uma orientação para saber trabalhar, não para você fingir de conta que aquele aluno que tem a necessidade especial está ali, ele é uma criança, é um ser humano, ele é um aluno seu. **Você fica perdida, fica sozinha, para tudo isso.**

(P5) A coordenadora pedagógica que tem na minha escola, ela é

completamente louca. Ela aguentou por muitos anos a sala de aula foi para a coordenação, a função dela é fazer papel, porque a prefeitura só manda papel. Ela não quer aluno na frente dela. **Não chame para ver problema de aluno.** Então, **a escola está numa situação de abandono mesmo...**

(P4) **Sol**, por exemplo, **não tem uma cortina**, tive crianças mais branquinhas que saem com a **bochecha inchada**. A **sala superlotada** você tenta remanejar as crianças porque não tem uma cortina e o professor também fica exposto. Os maiores **quebraram o vidro**. Você vai lá e reclama está o vidro quebrado... vem vento, chuva... Ah, vai ficar quebrado prá eles aprenderem. Quem sofre é o professor porque **tá molhando todo mundo você tem que remanejar**, tem que mudar, você também fica com vento em cima de você. **Tá tudo largado.**

2. Violência, condições e organização das escolas

Uma das professoras argumentou que **as condições e a organização das escolas, a distribuição das atividades no tempo e no espaço propiciam o aumento da violência entre os alunos**, conforme essas citações abaixo de P4, apenas P1 deu uma informação de outro tipo de organização:

(P4) Por mais que a gente trabalhe dentro da sala de aula não tem... nada é organizado, por exemplo, você fala de higiene dentro da sala, da importância da escovação, eles não tem espaço dentro da escola. Eles não conseguem, **falta espaço. Favorece as agressões**. Eles passam por cima do outro, esbarrou o pé o outro não quer saber ele vai meter o pé também. Tudo favorece (a violência) nas escolas.

(P4) [...] **o tempo e o espaço da escola favorecem essa violência**. São muitas crianças não dá para culpar o inspetor. Muitos deles são readaptados, são pessoas de idade, são poucos funcionários para muita criança. Descem muitas salas ao mesmo tempo. A escola favorece isso, porque é muito barulho, as crianças não conseguem comer, um quer correr o outro quer brincar, o tempo é curto, eles têm no máximo livre lá, depois que vão ao banheiro, 15 minutos. A fila da merenda é gigantesca, então ele não sabe se come, se brinca. Descem muitas salas, os funcionários não conseguem dar conta, o espaço não favorece e é muito barulho, eles não tem uma mesa para eles comerem, um senta junto, o outro passa correndo, derruba o leite, ele vai bate, porque "derrubaram tudo em cima de mim". A organização das escolas favorecem a violência. Eles já sobem agitados até você acalmar tudo aquilo. Sem contar que **tudo para mim é uma agressão**: a sala de aula é mal iluminada, a lousa... a criança não consegue enxergar direito porque ela é horrível mesmo e aí ele grita com o fulaninho "Ô meu, senta que eu não tô enxergando". O outro acha que tem que sentar no outro lugar, porque o reflexo da luz atrapalha. Aí senta. "Você é folgado!". Aí é folgado porque sentou na minha frente... Aí já (dá um tapa no ar, como se fosse na cabeça de alguém na sua frente).

(P8) É **por causa do espaço**, primeiro não se tem um recreio dirigido, o espaço é fechado, muitos alunos lá. [...] parece uma panela de pressão.

(P1) Lá (na escola que trabalha) **o lanche da tarde é dirigido**. As crianças não ficam correndo, eles dão roda, os inspetores tem essa função de fazer atividade dirigida...

II) Organização do trabalho

1. Sobrecarga/intensificação do trabalho

Algumas afirmações sinalizaram que há uma intensificação do trabalho do professor, com consequente sobrecarga. Na atividade docente atual, as professoras devem trabalhar além dos conceitos, o conteúdo atitudinal e procedimental, o que parece acarretar um acréscimo significativo de atividades que, nos discursos, se iniciam por “tem que”: tem que ter qualidade total, cumprir metas, fazer relatórios; tem que administrar os alunos o tempo todo; tem que conseguir disciplina; tem que dar conta do aluno especial; tem que dominar a sala; tem que alfabetizar; tem que conter a violência em sala de aula; tem que controlar as atitudes de seus alunos no recreio e, diante de tantos “tem que”, comentam que a prioridade em sala de aula nem sempre é o conteúdo:

(P3) [...] se chega um paciente, uma pessoa no hospital doente e aquela doença não tem cura ou o paciente morre. Ninguém vai chegar no médico, no enfermeiro e falar “Você tem que conseguir curar, você tem que conseguir fazer ele viver”. **Na escola é assim: você tem que conseguir que tenham disciplina, você tem que conseguir dominar a sala, você tem que conseguir alfabetizar, é assim...**

(P6) Porque o professor hoje, a gente, está **muito preocupado em trabalhar essas pessoas**, mas naquela época o professor nem via,... (falando sobre *bullying*).

(P4) Eu fiquei em 2007 com uma autista, uma 3ª série, ela tinha 12 anos, ainda que eu recebi uma estagiária para ajudar por conta da autista, mas eu **tive que me virar, porque eu não tenho essa formação**. É difícil lidar com autista porque não existe a comunicação. Eu achei que ela evoluiu muito, [...] mas eles não dão suporte nenhum, o outro psicótico total, eles não dão suporte, o professor se vira. Só que **eu já tenho dois cargos, família, eu tenho que viver a minha vida também**. Por mais que você tenha paciência com a criança, que você goste do que você está fazendo, você começa a adoecer, né.

(P4) Você tenta dar conta desses casos bem complicados dentro da sala. **Se você não dá conta é problema de gestão de sala de**

aula. Eu tenho um psicótico, um outro menino complicadíssimo você tenta dar conta, e aí “É que na sala da fulana, olha tem tanta ocorrência” e **nessa história de tanta ocorrência que eu estou tentando dar conta, já mandaram mais quatro para mim.** Quando mandaram a quinta, a semana passada, eu falei “Espera aí, quando vai parar, se ela não está conseguindo dar conta, daqui a pouco eu também não dou!”, **quer dizer se eu tentar dar conta, aí é uma sobrecarga, se eu não dou conta eu não sei gerir (risos). É um desgaste muito grande.**

(P2) Nós, professores, não temos tempo da teoria, de estudar. **Eu queria ler mais, eu queria pensar mais na minha prática e não dá tempo. [...],** a gente num tem tempo de avaliar o que fez, de registrar e eu acho que **se eu tivesse um cargo só eu seria uma melhor profissional e uma melhor pessoa** porque eu poderia me formar mais, ter mais conhecimento, mas a questão salarial... não dá para ter um cargo só. Eu não consigo me manter e estudar porque é tudo muito caro. Meu sonho é ter um cargo só.

Relatos de que a escola tem de absorver todos os problemas sociais, que a responsabilidade sobre o aluno é do professor, que sem o professor nada acontece na escola, refletiram a intensificação do trabalho do professor.

As professoras referiram que devem dar conta de várias situações simultaneamente, pois devem “garantir a integridade física e moral de todos os seus alunos (P2)” e, para tal, observam atentamente se alguma criança está apresentando comportamento estranho que podem denunciar maus tratos, abandono, *bullying*, drogas, doença e outros, para poderem intervir. Também negociam distintas situações com as mães; lidam com a violência na classe, fora dela, e com os pais dos alunos. Além disso, ‘cuidam’ das crianças especiais, mesmo não tendo formação e sem auxiliares em sala de aula (ou com poucos na escola) e, por fim, dão aula para todos:

(P5) Eu trabalhei com **PIC** - Programa Intensivo do Ciclo - 6 anos direto, esse ano eu tive que largar, eu falei eu vou ficar louca. Eu peguei 15 alunos o ano passado, **casos gravíssimos...** são **alunos retidos do 4º ano** que permanecem nessa sala, **só que são alunos que o problema não é só de alfabetização. Todos eles, com raras exceções, têm outros problemas que o governo não resolve, que a família não resolve.** Você termina o final do ano com eles apaixonados por você. Esse é um ponto maravilhoso. [...] Você tem que conseguir pelo menos isso, lidar com essa questão emocional deles, [...].

(P1) [...] dois alunos especiais na sala, eu tenho um que é agressivo, que ele sai da sala, minha sala não tem fechadura, então... a estagiária faltou. Aí **eu fiquei sozinha com esses dois e tinha outra aluna passando mal e eu não sabia o que fazer...** e o menino queria sair da sala e eu queria segurar o menino e a

outra “Eu estou com falta de ar, professora. Eu estou com falta de ar...” **Eu fui chamar a inspetora, não tinha inspetora. Fiquei desesperada.**

(P4) Mas você vê nos olhos (da mãe) que se você não **medir as suas palavras**, se você não encerrar a conversa... não é assim? Você sente que está na hora de você parar, senão **ela vai se desequilibrar.**

Um elemento estressor, já citado, mas que cabe nesta reflexão também, são as várias formas de desorganização da rotina, rupturas no desenvolvimento da aula, do raciocínio, que resultaram em esforço extra para o professor, pois o convocaram a desenvolver estratégias, buscar recursos a fim de evitar a perda do controle da turma, intensificando seu trabalho e produzindo desgaste mental, como é o caso da indisciplina, de salas difíceis e de atividades que não são de sua função.

Em decorrência do desprestígio que sentem ter se abatido sobre elas, perceberam que as relações de poder ficaram alteradas e que, em algumas situações, são deslocadas de suas funções, desempenhando papel que seria das mães e, na falta delas, de outros funcionários da escola, acarretando em mais sobrecarga de trabalho, a saber:

(P5) A menina doente, com febre, dor de cabeça, pedi para a servente ligar, porque não tinha mais ninguém. Ligou, o telefone não funcionava. Pedi para ela ficar na minha sala, desci para procurar a fichinha que a mãe tinha preenchido, pedi para a menina da secretaria ligar e ela falou “ Você vai ter que aguentar a manhã”, falei com a avó e ela falou que sente muito, **que a escola que pegue um carro e leve a menina para casa, porque ela não vai se deslocar da casa até a escola.** Isso em Cuba... jamais! É punição mesmo para a família. Salas de aulas com 25 alunos.

(P3) (caiu do trepa-trepa) “Ela está segurando o braço melhor ligar”. Ligamos, a mãe ficou muito brava no telefone – eu estou trabalhando, vocês que se virem, daqui a meia hora eu vou ligar, se vocês não socorrerem eu vou na delegacia fazer um B.O. contra vocês. [...] e a menina era um doce, **eu fiquei arrasada e a minha vontade era chorar, rasgar o meu diploma assim, de raiva de ser tão humilhada**, eu falei a gente tem que levar. [...]– Nesse dia não tinha uma professora substituta para poder ficar com a classe, a classe teve que ficar com o inspetor de alunos, que quebrou um galho[...]

Em outras ocasiões se sentiram impossibilitadas de realizarem seu trabalho adequadamente, tendo em vista que suas recomendações pedagógicas em relação a determinados alunos foram, por alguns pais, desconsideradas e remetidas novamente à instituição escolar,

sobrecarregando, mais uma vez, as professoras:

(P3) **“Se vocês quiserem que ele faça esse reforço, vocês que vão buscar e levar. Eu não tenho que ficar vindo duas, três vezes aqui na escola”**. E a coordenadora falou, conversou, explicou... **mas ele precisa**. “Não, eu não vou trazer não, eu já trago ele de manhã e venho buscar, eu não vou trazer”. Então a Sra. vai assinar um termo de responsabilidade que a Sra. está negando ele de participar do grupo de reforço. “Eu assino qualquer coisa, se vocês quiserem vocês que busquem e tragam na minha casa de novo”. E não dá nada para essa mãe. **É uma sobrecarga muito grande que o professor tem hoje**: com a sala de aula, com os alunos especiais, com as mães...

(P5) É uma minoria, ainda, pelo menos na minha experiência, mas **uma minoria que te derruba, porque você não encontra caminho para resolver, não tem saída**. Você ainda fez uma pós, uma especialização, mas **ninguém com formação nenhuma, coloca a criança lá dentro...**(no reforço escolar se os pais não assumem)

2. Desvalorização da profissão

Além do desrespeito às suas orientações pedagógicas e situações que são obrigadas a substituírem funções dos parentes, como as citadas acima, muitos foram os relatos que tocaram no assunto da desvalorização da profissão e, conseqüentemente, do professor. Referiram desrespeito por parte da sociedade, das mães e dos alunos, da direção das escolas e dos colegas de trabalho quando se readaptam:

(P3) [...] que **hoje a sociedade não valoriza nem a escola nem o professor**. Eu acho que **esse é o ponto mais difícil**. Se a mãe, ela vem para a escola, ela não respeita o professor, ela não respeita o funcionário, ela xinga no portão, ela briga, ela reclama... isso ela não vai respeitar também. Eu já vi mães que recebem o material (gesto de desprezo com as mãos), nem mexe.

(P5) Nós somos reconhecidos até enquanto estamos produzindo bem, porque tanto com o grupo de amigos, de funcionários, quanto com a comunidade... **pegou licença... já não presta mais**.

(P2) [...] **mas enquanto profissional o professor não é reconhecido pela sociedade** e é por isso que fazem isso com a gente, tudo isso na escola, né? Por isso que se pensa uma política para as pessoas portadoras de deficiência, se pensa mas não se efetiva, manda para a escola, a impressão que dá na sociedade é **“ah, qualquer um vai dar aula” e não é**. Exige competência, a gente precisa de formação, a gente precisa estudar. (P6) **Essa pergunta é famosa, se a gente também trabalha ou se a gente só dá aula**.

(P5) (professora recém formada que chega naquele dia na escola e é imediatamente colocada em sala de aula)[...] essa idade eles são 7ª, 8ª... quando eu vi a menina ali dentro... eles passando por cima dela... e põe walkman e liga o celular e ela ali na mesa. Não

sabia o que fazer... e aí vem alguém, em vez de ajudar, ainda chama a atenção. **É um desrespeito com o profissional e é uma violência enorme.**

A desvalorização do trabalho do professor foi bem retratada pela relação conflituosa com alguns pais que ameaçaram os docentes com tom de voz agressivo, com palavras rudes e com a possibilidade de abrir processos contra eles.

As professoras relataram que, em muitas situações, têm de tomar cuidado com o que falam para os pais, quando falam e de que forma falam, evitando, assim, constrangimentos:

(P4) Antigamente, era só ameaça e a mãe ameaçava te agredir fisicamente mesmo porque você não pode pedir nada e reclamar de nada e agora é o contrário. Tudo o que você fala... eu vou te processar. Você tem que tomar cuidado com o que você fala, falar com jeitinho e elas são bem agressivas.

3. Problemas de gestão da sala de aula

Atualmente, segundo este grupo de professoras, tudo é uma questão de gestão da sala de aula, que está intimamente ligada ao desempenho do professor em sala de aula, mas não está vinculada tanto aos conteúdos, e sim aos aspectos comportamentais: gestão da disciplina, da violência, dos conflitos, da imprevisibilidade, das questões sociais, enfim, da relação com pais e alunos.

Afirmaram que têm que dar conta de tudo sozinhas e que a direção se exime de tomar várias providências alegando problema de gestão do professor. Várias situações são **sinônimo de incompetência** e, por conseguinte, devem ser evitadas. São elas: não comentar com as colegas situações de agressão que viveram em sala de aula; não comentar a falta de controle sobre alguma situação de violência; não colocar aluno fora da sala de aula e não chamar a direção, o inspetor ou o coordenador para ajudar a solucionar alguma questão difícil:

(P5) [...] ele tem que dar conta de tudo, se ele não der ele é **incompetente**. Professor que chama a direção para resolver coisas, chama inspetor é um professor que não tem competência **para gerir a sala de aula dele**. Esse professor me chama toda hora, toda hora eu tenho que ir lá chamar o aluno, ele não dá conta. O que é agora? Principalmente com os alunos maiores de

5ª a 8ª, é isso... o professor não aguenta e põe para fora da sala, aí "já pôs prá fora da sala... olha, não consegue dar conta".

(P2) [...] Se você tem um aluno que parte para a agressão, a culpa é sua. Você que não está fazendo seu trabalho.

(P2) [...] na escola tem uma professora que está respondendo um processo. A família de uma aluna entrou com um processo porque numa aula, um aluno foi agredir o outro e jogou uma carteira. Foi pior ainda, não acertou no alvo que estava lá na confusão com ele, acertou uma inocente na história, **e a professora que está respondendo, porque o que ela estava fazendo ali, que ela não viu esse contexto.**

(P4) Você sabe que você não pode isolar o aluno de nenhuma atividade, não importa se ele não está deixando os outros 40 assistirem aula. Você tem que dar conta.

Em decorrência desses fatos, **se sentem frustradas, impotentes ou omissas** quando não conseguem lidar com algumas crianças agressivas; **culpadas** quando extrapolam a força necessária para conter uma atitude violenta e deixam marcas no braço da criança; **falhas como educadoras** por não poderem oferecer à criança de inclusão escolar a melhor possibilidade; **tem sentimentos de ambiguidade ao separar brigas** (não podem não interferir e ao mesmo tempo não podem errar na medida, pois serão as culpadas do que tentaram evitar) **e com relação à criança da inclusão** (acreditam na inclusão enquanto educadoras, mas a falta de condições e a seleção precária criam situações conflitantes).

(P4) Quando você vai tentar separar... ele nem vai enxergar que ele te bateu ou não, mas naquela briga ele quer de qualquer jeito acertar o outro e se você entrou na frente, você entrou. [...] – uma que **eu não tinha força física para separar** – se você tentar vai levar. Muitas vezes eu **me considerava omissa** porque eles se atracavam, eu não tinha força e ao mesmo tempo você pensa se tentar por força e eu marco fulaninho, **a culpada sou eu**, né? Você fica com essa **preocupação...**

(P5) Eu tenho o exemplo de professora que **foi separar a briga na sala de aula e ela teve de usar força**, porque eles se agarraram, então ela pegou pelo braço e manchou o braço do menino. **Ela está respondendo um processo sobre isso, ela que se tornou a agressora na situação.** [...] deixar se bater até eles resolverem parar, porque você tenta separar e você que responde.

4. Relações no trabalho

Pelos relatos das participantes deste grupo foi possível observar que todos parecem estar sobrecarregados nas escolas, que faltam funcionários,

incluindo docentes, e que a administração das escolas pressiona o quanto pode, para suprir a falta de funcionários, por meio da responsabilização dos que estão na escola pelo seu funcionamento. Essa situação gera cobranças, atritos, conflitos, ressentimentos, culpabilizações e adoecimentos. Denuncia, novamente a desvalorização com que o professor é visto, desta vez pela instituição.

- Secretora (secretária que se faz de diretora)

Muitas vezes a diretora tem de ausentar-se da escola e a secretária assume algumas funções, com o 'aval da diretora', porém com um viés autoritário, com abuso de poder, intimidação, culpando os professores por dificuldades que são administrativas e os ameaçando. Em geral, pelos comentários feitos, é um(a) funcionário(a) antigo(a) na escola e, por esse motivo, deve ser quase que automaticamente desculpado(a) por seus atos, embora essas situações desestabilizem os professores. Houve relatos de boicote a cursos importantes para o professor, de recusa de abonos sem motivo justo aparente e de não auxiliar os professores em situações difíceis:

(P4) A secretária que é secretora. [...] a diretora acaba saindo muito da escola e delega, certas funções que não deveria para o secretário. Eles incorporam um autoritarismo... nem mesmo o diretor chegou a fazer comigo... o que ela fez. A secretaria é um espaço muito grande, fica o assistente, a coordenadora pedagógica, todos os funcionários da secretaria... quando ela pegou o testado, ela perguntou para mim porque eu estava fazendo naquele horário. Eu expliquei... aí ela começou a me ameaçar – que ia levar o caso para a supervisora, que era um absurdo – mas é um tratamento, eu faço no HSPM... não adiantou. Ela continuou agredindo, que os meninos estavam sem classe, que se eu quisesse abonar ela não ia me dar o abono. De novo ela pegando o poder para ela que é da direção. **“Você não vai abonar, o prejuízo das crianças está sendo muito grande”**, falei “Eu sei que está difícil para a escola, eu deixo atividade. Se não tem, realmente, vocês tem que procurar a supervisão, porque tem professor substituto e eu preciso fazer o tratamento e se depois eu pegar uma licença-médica?”

(P8) (falando da secretora) Mas, você faz por escrito. Eu já passei por isso, eu também ficava desse jeito. Agora, eu faço um documento.

(P1) [...] eu estou saindo daqui 8h e meia, não está dando certo. “Ah, então eu não vou aceitar o seu atestado”. Eu tenho meus atestados, se você quiser dar falta, pode dar, depois eu entro com o recurso. **“Sabe que você está prejudicando o andamento da escola”**. Eu não estou prejudicando o andamento da escola, porque as faltas sendo marcadas com antecedência, eu não estou prejudicando, a escola que tem que se programar. Ela falou que ia

conversar com a supervisora. “Então, converse”. No outro dia, ela chegou e deixou um bilhetinho no meu ponto: Tudo bem, você não precisa vir aqui assinar. Traz o atestado e no outro dia você assina. Que bom, porque o meu tratamento eu não vou parar.

(P4) [...] **eu fui ameaçada...** eu cheguei na secretaria e ela falou assim “ Eu já mandei a cópia do teu ponto para a supervisão”, **isso já numa outra escola, numa outra EMEF.** Eu já mandei a cópia do seu ponto para a supervisão. Eu falei “Por quê?”. Ela respondeu “**Porque você está com uma classe de 1º ano e você está prejudicando os alunos**”. Porque, de novo, era uma escola muito problemática e a diretora não parava lá. Mandou a minha cópia do ponto. Ela mandou realmente, não foi só ameaça, [...].

Em contrapartida, houve relatos de relações amistosas entre os professores e a parte administrativa das escolas, salientando que em cada local de trabalho se estabelecem as relações possíveis para aquele tempo e para aquela administração:

(P7) [...] lá tinha uma bolinha. Eu fui indagar, escuta aqui eu trouxe o atestado, trouxe a declaração que é isso? Ainda bem que a secretária é super gente fina. Ela falou “Não! Loucura da diretora, não, não pode ser isso não”. Já iam por falta, estavam lançando o pagamento e aquilo ali ia contar como uma falta. Falta aula, duas faltas e não era. Ainda que vi no ponto e alertei, porque a menina falou vou tirar, mas nada de tirar. Ainda bem que a secretária há muitos anos me conhece... falou “Não, espera aí está tudo errado”.

- Direção das escolas

As participantes referiram que há bons diretores(as), mas algumas escolas desconsideram os professores. Elas comentaram que quando a direção não se encontra na escola, dificilmente se responsabiliza por alguma situação ocorrida no período em que estava ausente.

Em ocasiões em que houve conflito entre pais, ou alunos, e os professores, a maior parte das vezes, a direção das escolas ficou do lado do aluno ou dos pais e, algumas vezes, até sugeriu aos pais a abertura de processo contra os professores, em situações que as participantes do grupo julgaram como improcedente a abertura de um processo.

A liberação para tratamento, como o fonoaudiológico, por exemplo, é sempre dificultada, pois requer que seja providenciado um professor substituto, pela direção. Sentem que **se tratar** é considerado **um prêmio, não um direito**, e que sofrem represálias, perseguições, boicotes quando estão em tratamento:

(P3) [...] “Se a sra. acha que a professora é culpada a sra. tem o direito de fazer uma ocorrência, a gente abre um processo interno”. Então, muitas vezes nem o diretor está do lado do professor, então o professor, ele fica com as mãos atadas.

(P3) Tem escolas que são de pouca consideração com a gente. Agora, Graças a Deus, estou numa escola que o pessoal tem bom senso, mas eu trabalhei em escola que a diretora veio me questionar porque estava fazendo um tratamento, que era para eu mudar o horário e eu trabalhava os dois períodos. Eu falei “Eu trabalho aqui das 7h da manhã às 5h da tarde, o Servidor (HSPM) não funciona depois das 8h da noite. Não tem outro horário... ela não queria que o período que eu estivesse na escola, eu estivesse em tratamento, porque não tinha outra pessoa para substituir a classe. Você enquanto diretora é sua obrigação ligar para a coordenadoria e pedir, solicitar um substituto para a escola. Às vezes, você tem que se impor porque senão as pessoas, boicotam você [...]

(P4) Quando ela (a diretora) me pressionou por conta do atestado, eu falei “Olha, eu sinto muito, então a senhora vai contestar com o médico do trabalho, o perito, porque ele achou que o meu filho precisava”. Até isso elas questionam. Você está com uma licença-médica do hospital e tem problemas.

- Coordenadora Pedagógica (CP)

O consenso é de que as coordenadoras pedagógicas estão em desvio de suas funções, desempenhando papel burocrático e pouco orientando os professores, com todas as dificuldades que enfrentam. Houve relato de casos de coordenadoras pedagógicas que desestabilizaram vários professores com ameaças, que destrataram os colegas, que julgavam que os professores não queriam trabalhar e que criaram ambientes de trabalho animosos, somando um estressor a mais no nada simples contexto das escolas:

(P4) [...] O coordenador pedagógico deveria estar auxiliando o professor – é raro. **Em tantos anos que eu estou na prefeitura, eu acho que trabalhei com duas coordenadoras que realmente exerciam a função de coordenação pedagógica.** O restante é só burocrático. Se você falar, “De novo... algum problema?”. Você até evita, prá não ouvir certas coisas.

(P3) [...] e eu estava o dia inteiro, aquele ano lá. Eu trabalhei seis anos lá. Eu adorava a escola, eu **saí porque não estava mais aguentando a pressão da direção e, principalmente, daquela coordenadora.** Porque ela é uma pessoa que persegue, que briga, que ameaça professor. É o tipo de coordenadora que põe o professor dentro da sala de aula, fecha a porta e fica ameaçando, brigando... Ameaçava que ia processar, que ia descontar sua aula, que ia pôr falta pra você. Olha... o que ela pudesse fazer, ela fazia. Eu sei que foi um ano muito difícil.

C) Violência

I) Diferentes compreensões acerca da violência na escola

1. Violência dirigida ao professor

As violências dirigidas aos professores podem vir tanto de alunos quanto de pais. As agressões por parte dos pais, referidas nestes encontros foram desde gritos, xingamentos, ameaças (verbais ou posturais/desafiadoras) até agressões físicas. As agressões físicas geram sensação de impotência, medo, insegurança e indignação, resultando muitas vezes em remoção, licença psiquiátrica, como exposto anteriormente. Alguns relatos sobre este tema:

(P7) [...] professora nível II, pediu prá fazer um texto, o aluno “Não vou fazer, porra...”, falou aqueles palavrões. “Não, você não vai falar assim comigo”. Nossa, quando eu vi “Não acredito professora como está o seu olho!”, mas ele esmurrou mesmo. Ela teve que sair da escola.

(P8) Eu já havia dado aula para o menino, mas o problema não é o menino é a mãe, desequilibrada, uma série de coisas, então, foi muito desagradável e essa violência, foi para a colega, mas nós sentimos esse tapa, essa agressão, essas unhas no rosto dessa colega.

As formas de violência impetradas aos professores pelos alunos, sofridas por eles ou por colegas nas escolas em que trabalham (trabalharam), e que foram relatadas nesta pesquisa foram: agressões físicas (socar, esmurrar, cravar unhas, morder, chutar, derrubar), detonar o carro, roubar, assédio moral e ameaças de morte:

(P7) Tivemos uma agressão com um professor [...] surgiu um boato de que ele estava assediando as meninas, quase que esse professor morreu... na Cidade Tiradentes! Foi horrível, ainda bem que o diretor – pulso firme – chamou as mães, conversou, explicou que esse professor é bom, que era tudo mentira das alunas, foi feio o negócio. Ele ia morrer. Os pais se organizam para atacar o professor e era tudo mentira das garotas. As garotas viam filme pornô, depois foi comprovado, elas assediavam o professor. Professor homem bonitinho na escola... cuidado. As meninas ficam loucas... Homem na escola, se for razoavelmente simpático, coitado dele. Tem que andar pisando em casca de ovos, porque as meninas... 10,11 (anos) está assustador.

Parece haver um sentimento coletivo de que o aluno pode tudo dentro

das escolas (em oposição, o professor não pode nada) e que as agressões, em geral são registradas num 'livro de ocorrências' na escola e os diretores preferem abafar os acontecimentos, para que a escola não seja mal vista por instâncias superiores. Há um sentimento de tristeza e tensão após as agressões e muitas vezes, sentimento de solidão e desamparo. Consideraram a direção das escolas, em geral, omissas e a impunidade ao agressor como certa:

(P3) [...] como você colocou que não se fala, se esconde, se abafa, por quê? Porque ninguém vai defender. Os diretores, coordenadoria não querem dar a cara a tapa! A escola aparecer na mídia? Vamos abafar, vamos relevar e o professor vai fazer um B.O. contra o aluno? Não vai dar nada... o aluno vai estar lá amanhã e ainda vai dar risada na cara do professor, que é o que acontece. Assim, não tem ninguém prá socorrer e defender o professor hoje!... ninguém!

2. Violência entre alunos

Consideraram que entre os alunos há comportamentos violentos que são frutos do meio em que vivem, como incitação à briga (como num ringue), levar armas para dentro da escola (canivete, arma de fogo) e resolver conflitos com agressões (atitude da maioria dos alunos).

As agressões mais citadas foram: agressão física (chutar, bater, empurrar, pisar), agressões verbais (ofensas), exclusão de grupos (isolamento), *bullying* e agressões com objetos (jogar o que tem nas mãos e, os maiores, jogam a carteira no colega):

(P4) Alguns agredem só de palavras, mas a maioria bate, dá chute, dão um mortal - que vêem na televisão ou videogame - por cima do outro e é tudo isso acontecendo no recreio e por mais que você fale na sala não tem como.

(P2) A violência está em todos os lugares. Acho que na escola, como tem um grupo muito grande de pessoas diferentes juntas, ela acaba aparecendo mais. [...] a gente conhece a realidade dos adolescentes, que eles tem atitudes muito mais violentas do que os menores, até por conta de outros valores que eles acabam tendo. Mesmo com as crianças, hoje fala-se muito do *bullying* mas sempre teve, as crianças se tratam muito mal entre elas quando precisam resolver uma situação de conflito. O diálogo quase não existe, eles resolvem com agressão mesmo. Bate, pega coisa do colega, xinga, você é gordo, você é preto, vejo isso entre os pequenos, ao mesmo tempo que eles estão brincando eles são muito violentos, em sua maioria, quando tem de resolver uma situação de conflito.

(P5) [...] um tropeçou no outro e ele não gostou. Daqui a pouco eles começam: Briga! Briga! É assustador! Ficam todos em volta, parece um ringue. Criança de 7, 8 anos, lá eles começam assim: Briga! Briga! Meninos e meninas.

As situações de violência entre os alunos mobilizam as professoras enquanto estão na escola, requerendo um estado de alerta e atenção constantes, na tentativa de evitarem o confronto, ou intervirem o quanto antes, na iminência de uma violência. Quando situações mais graves ocorrem, resultam em sentimentos de desespero, de culpa quando não fazem intervenções adequadas, de inadequação quando marcam alguém no ímpeto da situação, dentre outros, aumentando o estresse no trabalho, repercutindo corporal e emocionalmente nas profissionais.

3. Violência institucional

A violência institucional, aqui considerada, diz respeito a toda forma de violência **da** escola, isto é, gerada pela própria instituição, sob formas variadas. Excetuando as atitudes dos professores que serão descritas separadamente, foram identificadas e/ou nomeadas nos discursos deste grupo algumas formas de violência da instituição.

Após as terceirizações que ocorreram com o pessoal da cozinha e dos serviços de limpeza, os funcionários da escola que desempenhavam essas funções foram deslocados para outros serviços dentro da escola. Uma dessas funções é cuidar do recreio. Conforme os relatos, muitas dessas pessoas já estão entre 50 e 60 anos, às vezes mais, algumas com problemas de saúde e não têm nenhum preparo para a tarefa designada, portanto, têm reações de agressividade para com os alunos, gritam muito e a paciência é pouca. Somam-se a esses operacionais, os readaptados e inspetores de alunos. A violência da instituição acaba sendo contra os alunos e contra os funcionários que ficaram nessa situação funcional:

(P4) [...] lá na escola nós temos problemas com os operacionais. Tem muita gente readaptada, tem um processo de terceirização. Agora vai terceirizar a cozinha. [...] Está uma confusão, eles são muito agressivos com as crianças. Nós professores já temos reclamado muito disso... **agressivos ao extremo**. Eles **maltratam as crianças** e tem uma turma que está readaptada, uma turma que está fora da função, por conta da terceirização, e tem os inspetores.

Todas – Muito, **muito agressivos**.

(P8) Na atual conjuntura... o inspetor grita – eu vi também a inspetora falando com meu aluno: AAA! – eu já opa! Pode deixar senhora, eu cuido disso. Fazendo assim (gesto) **chacoalhando a criança**, porque a criança estava correndo e não obedeceu na hora que ela...

(P5) Ai, chega a inspetora “O que você veio fazer na escola? Você estava com febre, porque tua mãe te mandou? O quê que é isso? Por que você não falou prá mãe que não tava bem?” **(com voz brava)**. Meu Deus, uma agressão tão grande com a menina, que se **ela estava doente** agora ela morre. Pode até falar assim com a mãe dela, mas com a menina não. Ela não tem culpa do que está acontecendo. **É uma troca de agressão constante...**

Foram relatadas formas de violência da instituição, desta feita dirigidas aos pais:

(P2) Voltou indignada, gente... eu não acredito que eu fui em escolas de educação! Como eles atendem a gente mal! É demais, isso porque eu me apresentava como professora, imagino quando um pai chega nessas escolas. O atendimento é horroroso, falta de educação, delicadeza, sabe de humanidade...

(P4) Na diretoria o atendimento não é muito bom...

(P5) (comenta) É bem grosseiro.

(P3) [...] é bem pautado na violência com os pais, que nós sabemos, eles ficam muito tensos também (falando sobre vagas nas escolas)

Uma das participantes contou que um pai abriu um processo contra sua escola e que a equipe de averiguação se sentiu ameaçada pela Diretoria de Ensino, como transcrito abaixo:

(P2) [...] Monta-se uma equipe de averiguação que vai averiguar o que aconteceu e mesmo lá na Diretoria de Ensino, eles amedrontam o professor que está nessa equipe e os profissionais que passaram por isso colocaram para a direção que eles ficaram assustados, [...].

4. Violência Silenciosa

Essa descrição de violência foi assim nomeada por uma das professoras, e aceita pelo grupo, como aquilo que interfere no trabalho do professor, desrespeitando suas funções, sobrecarregando-o e interferindo em seu desempenho. Pelos discursos, pode vir da instituição, da mídia, dos pais e até dos alunos. Atacam e minam o trabalho do professor. Aqui se encaixa o número excessivo de alunos em sala de aula; os vários processos que são movidos pelos pais e que não são negociados pela direção das

escolas; diretores que incentivam pais a abrirem processo contra o professor; mãe que coloca o filho contra o professor; ocultamento da realidade da violência nas escolas; desautorização do trabalho do professor *versus* o aluno pode tudo (alterando a relação de autoridade); direções omissas que não dão suporte aos professores (não providenciam substitutos, auxiliares para crianças especiais e outros); o aluno deveria ser da escola (como no discurso), porém é do professor; professor é culpabilizado por tudo que não consegue controlar e, em consequência, se sente culpado porque não “soube fazer gestão da sala de aula”; caso haja averiguação de alguma situação de violência ocorrida na escola, são intimidados, amedrontados, dentre outros:

(P8) [...] a **violência silenciosa**, como o desrespeito às funções do professor, quando o professor se sobrecarrega de outras funções que não são as dele eu considero uma violência silenciosa. E a violência literalmente falando, que vem do comportamento violento mesmo, de alguns alunos, de alguns pais em relação ao professor, que já houve caso na minha escola do colega apanhar literalmente de uma mãe.

(P8) [...] que essa situação de violência hoje, do desrespeito dos pais, de alguns pais com a gente, isso é uma coisa que deixa a gente chocada, às vezes, porque se uma determinada mãe, um determinado pai, chega gritando, exigindo, até ofendendo com palavras, como que essa criança vai respeitar a gente se a posição dos pais é contrária?

(P2) [...] como a colega falou da **violência silenciosa**, do trabalho do professor, em relação aos profissionais da educação, em relação às crianças, elas acabam expressando isso também (o desrespeito ao trabalho do professor).

(P3) [...] às vezes falta uma professora, aí não tem com quem ficar e a direção, muitas vezes, não quer dispensar a classe e divide. O que acontece? Além de você ficar com os seus 34, 35 você fica com mais 4,5... 40. Então **é uma violência contra o professor**. Não é nem contra o professor, é contra o ser humano, porque você tem que ser algo além daquilo que você é.

(P2) Tudo o que acontece na escola é **culpa do professor**. Tudo. É uma série de processos contra o professor. Eu acho que a mídia, hoje, faz um uso muito perverso da figura do professor... o professor está na berlinda, e hoje eu acho que essa questão da mídia, coloca a figura do professor...de uma forma... depreciar mesmo. Cansa, [...]. **É uma violência muito séria.**

(P5) [...] o professor tem que **dar conta de tudo** isso, se ele não der ele é **incompetente**. Professor que chama a direção para resolver coisas, chama inspetor é um professor que não tem competência para gerir a sala de aula dele. Esse professor me chama toda hora, toda hora eu tenho que ir lá chamar o aluno, ele não dá conta. O que é agora? Principalmente com os alunos maiores de 5ª a 8ª, é isso... o professor não aguenta e põe para

fora da sala, aí “já pôs prá fora da sala”... “olha, não consegue dar conta”.

Este tipo de violência, designada por elas, reflete tudo que sentem como empecilho ao exercício pleno da profissão, embasadas em experiências de anos, que fazem com que acreditem que uma escola e uma educação melhores é possível. Não só a organização e condições do trabalho sofreram alterações (algumas para melhor, reconhecem, outras para bem pior), mas, principalmente, o papel do educador que, na nossa sociedade, tem sido dilapidado de formas variadas conforme seus relatos, interferindo no resultado do ensino. Um exemplo do desrespeito ao processo ensino-aprendizagem:

(P4) [...] a questão do barateamento, **a mídia coloca que tem dois professores na sala de aula.** As mães falam “Mas não são dois? Como não dão conta?” Na minha escola eles não tem critério nenhum. [...] para atender criança, tinha que ter o mínimo de critério. Esse segundo professor que estão nas duas salas de 1º ano, esse estagiário, na sala do lado, ele é auxiliar de necropsia na Santa Casa. Ele ganhou o curso de pedagogia, porque ele precisa de nível superior para mudar de cargo e ele já falou “Isso aqui não tem nada a ver comigo”. Ele está lá porque ele ganhou o curso, então ele não paga nada e ainda ganha um dinheirinho. Essa semana chegou um outro, ele é borracheiro. **Ele nunca teve dentro de uma sala de aula, ele não tem critério nenhum. Eles dizem que é para auxiliar pedagogicamente o professor...**

5. Violência do professor

Alguns relatos dizem respeito à violência do professor, tanto em relação ao aluno quanto em relação a colegas. Acabam justificando essas atitudes agressivas com o cansaço/estresse de anos de trabalho como professor; com o perfil da direção da escola; com a resposta a situações limites em sala de aula; com o estresse *versus* violência, dentre outros:

(P6) Teve uma escola que eu trabalhei, que **a violência das crianças e dos professores era prioridade máxima para o diretor.** [...] se ele escutasse um grito na sala de aula, fosse aluno ou professor, ela subia na hora para ver o que era. Não passava a mão na cabeça de nenhum, [...]. Então, **nessa escola, nada evoluía: nem de professor, nem de aluno... não dava para evoluir.** Se o professor estava assim... então sai, vai para o médico, vai... e ele dava aula. Então, quando é assim a coisa fica meio sob controle. Na escola que eu estou agora, é o contrário, tudo recai sobre você, você é o adulto, você é o profissional, a culpa é sua. Se o aluno está violento, provavelmente, a sua aula não está boa, você não soube seduzi-lo [...]

(P8) [...] está insatisfeito também, é direito do professor, ele teria

mais capacidade de fazer coisas boas, mas ele está exausto nesta prática de dar aulas. Uma assessoria seria o ideal, mas ele vai lá, **dá aula nessa condição de exaustão e é agressivo** sim. Muitos são agressivos no falar.

(P3) [...]você falou do menino que era quieto, educado e um dia ele levantou e deu um murro. É igual o professor. Tem hora que você PRECISA tirar, **PRECISA tirar nem que seja para deixar na sala do colega**. Vamos imaginar: a pessoa vem e te cutuca, te belisca, te cutuca e você “Pára”, “Pára”, “Me deixa”, vai chegar a hora que você **vai, sabe, empurrar, vai chacoalhar**. Porque...

(P6) [...] se você estiver lá, sozinha, e você ultrapassar um pouco o **limite da autoridade**, porque às vezes **é tênue o limite**, não é? Você ultrapassa, aí você já está sendo inconveniente, indiscreto, autoritário, violento. É, então, um policial não pode falar por favor rapaz, saia daí... largue o pescoço da moça (risos). Ele tem que ser impositivo, tem que ir lá e tem que fazer...

D) Inclusão Escolar e Seus Reflexos no Cotidiano

A inclusão escolar foi um tema sobre o qual elas desejaram falar enquanto eram solicitadas a falar sobre violência no ambiente escolar. O tema surgiu e foi intensamente considerado por todas as participantes sob vários ângulos, assim ocorrendo em todas as sessões que realizaram. Dessa forma, foi analisado contribuindo para o entendimento do que para este grupo é a violência na escola em suas variadas manifestações, isto é, trabalhar sem recurso, sem formação e sem poder opinar sobre este tipo de trabalho, pode ser uma delas.

Optou-se por abordar alguns temas em sua especificidade com relação aos depoimentos sobre a inclusão escolar, embora tenham sido elencados em outros blocos.

Aspectos significativos do trabalho com a inclusão escolar

1. Estrutura física, material e recursos humanos

Conforme relatos, as escolas públicas não foram preparadas para darem conta do processo de inclusão escolar. Não há estrutura física adequada, pessoal preparado e suporte para que se efetive satisfatoriamente. Consideraram que há falta de funcionários para auxiliar em situações difíceis; que, quando há o segundo ‘professor’, a maioria não é

qualificada e que, muitas vezes, o professor funciona mais como cuidador do que professor, por falta de auxiliar para se responsabilizar pela criança de inclusão na sala de aula.

Avaliaram que algumas diretoras não assumem totalmente a inclusão escolar, pois se omitem deixando de solicitar às instâncias competentes direitos que essas crianças têm, como por exemplo um auxiliar de classe/estagiário. Além da qualificação insuficiente dos estagiários ('segundo professor'), eles são em número reduzido. Como consequência, os professores relataram que são pressionados a não faltarem, pois o aluno especial é seu.

Comentaram, ainda, que não conseguem orientação pedagógica para trabalharem com situações geradas pelas crianças de inclusão e seus comportamentos. Este fato - gerador de estresse - tem repercussão em sua saúde mental. A seguir, alguns relatos:

(P3) Quando eu vejo que tá babando muito, eu limpo, às vezes eu pego a mão dele tentando fazer um carinho, algum contato com o tato, porque não tem outro jeito e ele fica imóvel o tempo inteiro que ele fica lá na sala. Imóvel, não tem reação, esboço nenhum de reação. Às vezes, quando estou falando alguma coisa ele fica "Arra, arra, ahah" fica querendo gritar e eu também não sei o que quer dizer. Se ele se suja alguma coisa, peço para a inspetora vir trocar ele. Teve um dia que precisava trocar... a mãe não tinha posto fralda na mochila dele, então... tem hora que eu fico pensando "Deus, o que que eu posso fazer para ajudar essa criança" e eu não consigo.

(P8) Eu fiz um curso com esse pessoal (do CEFAI), eles têm uma turma, um pessoal competente sim, não vou dizer que não, só que não dá conta, tem de fazer um trabalho com a direção da escola, a direção da minha escola falou não, não quero esse pessoal aqui. Não entendo por quê. Eu sei que tem um número pequeno de funcionário, mas deveria sim, cobrar desse pessoal de vir.

(P4) Nunca compareceu, um ano e eu cansei de chamar o pessoal do CEFAI e era pertinho, pelo menos lá na diretoria que eu trabalho, em São Mateus, não está tendo estagiário suficiente para criança especial. Muitas escolas não têm.

(P5) [...] o menino que fica na sala do 1º ano, a professora olhando para ele e ele para a professora, não mexe nada, chega a hora do intervalo nosso, ela (a professora) pega a cadeira de rodas e leva para a nossa sala! Não senhora, aqui não. Ah... por que você tem coração duro. Não tenho coração duro. O certo é certo, agora é hora do seu intervalo, de você comer o seu lanche. Alguém lá da direção vai ter que se virar com o menino! Não é responsabilidade... Ah, mas eu tenho dó. Também tenho, mas...

2. Capacitação para a inclusão escolar

As crianças de inclusão foram chegando cada vez mais às escolas e, segundo as professoras, sem nenhum critério a cerca das condições efetivas de cada criança e das possibilidades da escola em recebê-las. Em muitos casos, causando situações inusitadas e complicadas no espaço escolar, desafiando principalmente os docentes.

Nas várias discussões realizadas surgiu a necessidade que as professoras têm de capacitação para poder atender à demanda educacional de seus alunos da inclusão, pois iniciaram a inclusão escolar, receberam crianças com as mais diversas patologias, diagnosticadas ou não, e continuam sem saber o que fazer com a grande maioria, exceto as que tem um comprometimento físico apenas.

Quando a prefeitura oferece cursos, são no horário de trabalho, momento difícil para se ausentarem das escolas, inviabilizando seu comparecimento. Uma das professoras relatou uma situação de desorganização da escola, pois não foi inscrita em um curso, fora do horário de trabalho e que havia solicitado com antecedência por necessidade em atender a seus alunos de inclusão.

Como não foram capacitadas, como não há pessoal especializado suficiente para acompanhar a criança de inclusão e não há critérios (cabe tudo) demonstraram uma ambiguidade de sentimentos em relação a essa questão: concordam com os princípios da inclusão escolar, mas não concordam com a forma como ela está sendo feita, pois não sabem avaliar o próprio trabalho em relação a ela. Têm a percepção de que algumas crianças estão colocadas na escola para serem “olhadas”, pois colhem pouco ou nenhum resultado, em comparação com outras que conseguem, mesmo depois de muito tempo, algum aprendizado.

(P3) [...] dos portadores de necessidades especiais, eu acho que **deveria haver um parâmetro, porque tem aluno que é viável ele ir para a escola sim, mas têm outros...**[...] Tem um que teve paralisia cerebral, ele é cadeirante, ele usa fralda, não fala, não come sozinho, agora que a gente põe uma coisinha na mão e ele fica assim (faz gesto de segurar e olhar), mas o tempo todo que ele fica na escola é isso. Eu muitas vezes fico pensando: **eu nem sei se ele entende o que eu falo**, a gente fala com ele, mas... Essa criança está fazendo o quê dentro da escola?

(P4) Não é que eu sou contra a inclusão, mas há casos e casos, [...] **precisaria de alguém** para estar auxiliando nessas classes com crianças com problemas, pelo menos dividiria, daria uma atenção que realmente ele merece e precisa, uma atenção diferenciada. Só que a gente não dá conta sozinha. Acho que essa questão **do espaço físico inapropriado a questão da sobrecarga... tá difícil.**

(P8) [...] nós temos a inclusão, eu sou totalmente a favor, quando ouvi uma professora da USP, quando fiz um curso sobre a constituição do olhar do educador na sociedade contemporânea, que nós tínhamos que **ter um outro olhar, eu tentei por todos os meios, mas onde não existe uma estrutura,** [...] onde não tem uma unidade em relação a esse aluno da inclusão fica muito difícil porque fica só na conversa... essa história de que o aluno vem para a sua sala... que o aluno é **da** escola. Eu tive um aluno com dificuldades neurológicas, fiz o curso, então você fez o curso você tem aparato maior... lota-se a sua sala. [...] **um equívoco muito grande que se faz em relação à inclusão.**

3. Inclusão escolar e sobrecarga de trabalho

A inclusão escolar, de acordo com os depoimentos das professoras, acarretou uma sobrecarga considerável do ponto de vista de aspectos diferentes relativos ao trabalho do professor: Que trabalho realizar com crianças tão distintas em termos de condição de aprendizado? Como realizar um trabalho bem feito, com elas, mediante condições tão adversas e sem preparo? Como não sentir-se culpada por não saber o que fazer, diante do desejo de realizar o seu ofício? Como lidar com a concentração contínua que essas crianças solicitam sem ficar estressada na sala de aula? Como lidar com a agressividade de algumas delas? Como garantir a atenção e o aprendizado dos outros alunos diante das interferências dos comportamentos agressivos, gritos e agitação de algumas crianças de inclusão, que geram tensão, apreensão e medo nas outras crianças? Essas são algumas das questões que se colocaram e que afligem e desestabilizam as professoras:

(P4) [...] É um desgaste muito grande. Essas crianças especiais pra você dar conta dele, às vezes **um desestabiliza tudo.** Eu ponho dois muito perto de mim pra que eles deixem os outros participarem, você se cansa, dói para falar. [...] às vezes, você fica com medo, porque essas crianças especiais... eles crescem muito, a maioria são bem desenvolvidos e eles vêm pra cima de você sem noção... para ele agredir um outro colega, **você sempre fica sob tensão em sala,** porque é lógico, não dá, você esperar que o outro vai pegar a cadeira e jogar, não dá. Então você fica tensa o tempo todo olhando... **foco naqueles conflitos para fazer uma**

intervenção antes que aconteça, mas esses especiais você não sabe o que esperar.

Elas afirmaram que **têm de se virar**, mesmo sem formação, que a direção das escolas subestimam a situação e que, diante dessas circunstâncias, professores adoecem por trabalharem demais sem ter a devida competência:

(P2) [...] mas enquanto profissional **o professor não é reconhecido pela sociedade** e é por isso que fazem isso com a gente, tudo isso na escola, né? Por isso que se pensa uma política para as pessoas portadoras de deficiência, se pensa mas não se efetiva, manda para a escola, a impressão que dá na sociedade é “ah, qualquer um vai dar aula” e não é, exige competência, a gente precisa de formação, a gente precisa estudar. **Tem que ter estudo.**

Referiram que há uma divergência muito grande entre a teoria (trabalho prescrito) e a sala de aula (trabalho real); que quando as crianças mais difíceis da inclusão faltam, o professor trabalha melhor e que há um acréscimo de preocupação com o aprendizado dos outros alunos mediante tantos distratores na sala de aula, por exemplo as crianças agitadas desviam a atenção dos outros alunos:

(P3) Eu tenho uma menina que tem um retardo mental, tem cinco anos, não fala, ela não faz nada, só rabisca e eu **tenho que ficar o tempo inteiro ligada nela**, eu dou uns berros com ela, porque senão ela sai rabiscando a parede, sobe na mesa, muitas vezes eu **tenho que parar o que estou fazendo para correr atrás dela** e, às vezes, ela grita porque não sabe falar ainda. Eu acredito que ela tem um atraso mental de uns três anos mais ou menos. **A gente não é contra a criança, mas me perturba** as quatro horas que ela fica comigo. O dia que ela falta eu dou graças a Deus porque eu consigo trabalhar melhor. Se eu tenho que fazer um trabalho com colagem, uma coisa dirigida, eu peço para uma colega ficar com ela porque eu não consigo trabalhar.

(P6) Tem coisa que só quem está na realidade, que sabe avaliar...

(P4) A criança especial em si na maioria dos casos, quando é deficiente físico, eles até que são bem aceitos pelas crianças, tanto pelos pequenos quanto pelos maiores. Salvo assim, a gente teve um problema com uma criança de 1ª série. Ele tinha um certo nível de autismo **e ele realmente estressava as crianças**, porque ele não parava e o tempo todo pegando material, riscando a atividade das crianças... eles ficavam agitados, **porque ao mesmo tempo que eles tinham que prestar atenção na orientação do professor para aprender, eles tinham também que se defender. É um absurdo colocar as crianças numa situação dessas, eles ficavam estressados, eles tinham motivo.**

As crianças da inclusão desorganizam as rotinas de diversas formas,

incluindo aqui os conflitos gerados por comportamentos perturbadores. Essa quebra frequente do raciocínio e sua retomada depois, além de reorganizar a classe novamente e garantir a calma e a atenção, são fatores de sobrecarga e delatam a intensificação do trabalho dessas professoras:

(P2) Eu acho muito complicado, porque nós na sala de aula, a gente não consegue pensar nesses caminhos possíveis, pra efetivar um direito que é da criança e que é nosso, também, como profissional. Ninguém está feliz com uma sala cheia de crianças, uma criança que tem uma deficiência e que você não pode garantir que, de fato, aquela inclusão seja realizada, e isso é muito angustiante. Temos que atender a criança, temos uma demanda para responder, se **as crianças não avançam é uma violência maior, porque você se sente ofendido, você pensa puxa eu não estou conseguindo** e não consegue se pensar em todas essas questões que nós estamos falando aqui nesse espaço, que é uma oportunidade de voz mesmo.

4. Violência e inclusão escolar

Segundo este grupo de professoras, não há definições claras na lei de inclusão escolar sobre quais crianças devem frequentar a escola regular e, portanto, todos os tipos de patologias, com ou sem diagnóstico, de mais leves a severas tem chegado à escola.

A escola tem de aceitá-los sem que recursos adequados tenham sido providenciados e sem profissionais especializados para atendê-los.

Muitas dessas crianças, às vezes grandes, em tamanho, **são agressivas**, apresentam **comportamentos difíceis de conter, gritam** com certa frequência, se assustam com o sinal e tem reações bizarras, causando um **estado de alerta e tensão constante** diante da possibilidade, sempre iminente, de alguma imprevisibilidade que desestabilize a classe, o professor e a aula. Algumas dessas crianças agredem professores e alunos, gerando apreensão em sala de aula:

(P4) Principalmente sobre aluno especial que tem mais problemas dentro da escola, são os **alunos agressivos**, alguns Síndrome de Down que são mais agressivos, psicoses, que são casos de crianças agitadas, agressivas e que **aumenta mais ainda o índice de agressão dentro da sala**. Um aluno que eu tenho numa 1ª série, que é autista. Ele ficava andando pela sala, mexia no material do coleguinha, aquilo agita a sala. O outro fica bravo, também, e eu não tiro a razão dele, muitas vezes ele vai para cima e quer bater, o outro quer bater, o outro quer agredir também. Isso deixa a sala mais agitada e aumenta o índice de agressividade. **Esses casos dessas crianças especiais que traz problema**

mental, distúrbio emocional, eles desestabilizam o professor, desestabilizam a classe, geram agressão.

(P1) [...] eu tenho uma menina que ela é uma **síndrome rara, ela é bem agressiva**. A professora que estava com ela no 1º ano, **vivia toda roxa**. Apanhava da menina e a direção da escola falava “Não. Não vou chamar os pais, porque essa mãe qualquer coisa, vai na diretoria de ensino, direto”. Então, **a direção morre de medo que os pais vão falar que a escola não está dando conta de acolher essa criança**. O ano passado, a professora vivia toda roxa, esse ano ela é minha. “... você já entra na sala com **medo** daquela situação, mas **ninguém vai e ajuda... é você sozinha na sala de aula com aquele monte de problemas...** Todo mundo tem dó, mas **ninguém faz nada**. A direção nem chega na minha porta, ela (a criança) só grita, grita a coordenadora “Daqui a pouco você acostuma, você vai conseguir dar aula com ela gritando... uma coisa que você vai se adaptando...”. **Ninguém quer problema com os pais, de falar que a escola não está dando conta de atender a criança especial. O professor tem que dar conta. Independente se você está preparado...**[...] a diretora fala assim pra mim “Você, pelo amor de Deus, não pode ficar faltando não, porque sua sala é complicada e essa menina que é muito agressiva, né?...”