8

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA

**O PROFESSOR? UM PROFISSIONAL,
SUA SAÚDE E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE
NA ESCOLA.**

**Tese para obtenção do Título de
Doutor em Educação em Saúde
Pública, apresentada à Faculdade de
Saúde Pública da Universidade de
São Paulo.**

Aluna:

Marcia Meneghel Bardou de Carvalho

Orientadora:

Profª Titular: Marcia Faria Westphal

São Paulo

1995

Aos meus pais, Josephina e José Mário que sempre me incentivaram, em todos os momentos de minha vida...

Ao Wilmar pelo companheirismo, carinho e apoio...

À Letícia e Lígia, minhas filhas e razão de meu esforço para suplantar às dificuldades e continuar lutando...

e, aos professores, que esquecendo dificuldades e pressões do dia-a-dia, continuaram lutando e realizando sua tarefa de educar...

com amor, dedico este trabalho.

Agradecimento Especial...

- ... *a alguém que me ensinou a não acreditar em obstáculos;*
- ... *exemplo de profissional competente, dinâmica;*
- ... *que acreditou na importância deste estudo;*
- ... *que se dispôs a compartilhar seus conhecimentos;*
- ... *que se manteve ao meu lado e me incentivou a realizar uma busca constante para aperfeiçoar este estudo;*
- ... *à orientadora paciente em me corrigir;*
- ... *à amiga, antes de tudo:*

Profª Marcia Faria Westphal.

Agradecimentos

- À Fundação Carlos Chagas pela assessoria estatística.*
- À Miniam Bizzochi por sua atenção, paciência e competência ao me transmitir os conhecimentos estatísticos, imprescindíveis para a realização deste estudo.*
- À Delegacia de Ensino de Moji Mirim por possibilitar o desenvolvimento da pesquisa em sua área.*
- Aos diretores das escolas da Delegacia de Ensino de Moji Mirim que divulgaram o trabalho, colaborando na distribuição e recolhimento dos questionários.*
- A todos os professores que deram vida a este trabalho, acreditando em sua importância e, pacientemente, responderam ao questionário.*
- Ao professor José Maria P. de Souza da F.S.P. - U.S.P. pelas orientações e sugestões.*
- À Maria Gessy Martins, Helena Regina Mafra e professores da EEPG "Profª Júlia C. Rodrigues" de Jaguariúna pela participação no pré-teste.*
- À Maria Letícia Venturini Mazzoni, que me substituiu na direção da EEPG "Santo Antonio" e deu continuidade ao meu trabalho, durante os afastamentos necessários para a realização deste estudo.*
- À Maria de Fatima Ferretti e Alda Marina Massoni Lala pela colaboração em todos os momentos e, em especial na codificação dos dados.*
- Às professoras Fátima Aparecida Lucon Rocha, Maria Aparecida Aranha Rogel, Maria Cristina Mazzoni Lucon, Maria Luiza de Jesus Lala, Maria Rosalita Torezan Martins, Mirian Margarete Bortolotto e Yara Aparecida Mondato, amigas, que em várias situações estiveram presentes, colaborando e apoiando.*

– Aos demais professores e funcionários da EEPSPG "Santo Antonio" pela compreensão e incentivo.

– À Maria Emília Rafael Moraes pela atenção e colaboração durante o curso de pós-graduação.

– Ao C.N.P.Q. - Conselho Nacional Para o Desenvolvimento da Pesquisa - pela concessão da Bolsa de Estudo que possibilitou a elaboração desta Tese.

– A todos que, de alguma forma, contribuíram e participaram deste trabalho.

Muito Obrigada.

"Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham com o óbvio. O negócio deles - nosso negócio - é lidar com o óbvio. Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que precisa desta categoria de gente - os cientistas - para ir tirando véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. Deste fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda".

Darcy Ribeiro.

(Sobre o óbvio: 86, 15)

ÍNDICE

	Página
APRESENTAÇÃO	i
I. Introdução	1
II. A saúde, a educação e a educação em saúde na escola, que direção seguir	10
. Educação	10
. Saúde	16
. Concepções de educação	22
III. O professor como um dos atores no processo educativo em educação em saúde na escola - fatores intervenientes	23
3.1. O ideário	23
3.2. Formação do professor, a educação contínua e a educação em saúde	28
3.3. As condições de vida e trabalho do professor	33
3.3.1. Os textos legais e o exercício de profissão	33
3.3.2. A escola pública, local de trabalho do professor	34
3.3.2.1. A hierarquia da escola pública	35
3.3.2.2. O regime de trabalho do professor	36
3.3.2.3. A remuneração do professor	39
3.3.3. O professor um profissional sindicalizado	40
3.3.3.1. As entidades de classe do professor	42
3.3.4. O professor e a sua saúde	45
3.3.4.1. Definição conceitual de "Burnout"	49
IV. A escola: cidadania X participação	53
4.1. Conceitos de cidadania	54
4.2. Como a escola coloca em prática a cidadania	56
4.3. Voltando ao referencial teórico	57
V. Objetivos	59
VI. Área de estudo	59
VII. Modalidade do estudo	62
7.1. Metodologia	62
7.2. Procedimentos	62
7.2.1. Determinação da população de estudo	62
7.2.2. Cálculo do tamanho da amostra	62

	Página
7.2.3. Seleção e elaboração dos instrumentos da pesquisa	63
7.2.3.1. Questões semi-estruturadas	64
7.2.3.2. Questões estruturadas	64
7.2.4. A aplicação dos questionários	64
7.2.5. Síndrome de Burnout e o M.B.I.	65
7.2.5.1. A proposta de Maslach	65
7.2.6. Procedimentos de análise de dados neste estudo	67
7.2.6.1. Análise quantitativa	68
7.2.6.2. Análise estatística do M.B.I. neste trabalho	68
7.2.6.3. Análise qualitativa	70
VIII. Apresentação e discussão dos dados	72
8.1. O nossos sujeitos	72
8.2. O professor: do sacerdócio ao proletariado	88
8.3. O professor e suas representações - buscando uma explicação	92
8.3.1. As representações dos professores sobre cidadania e educação	92
8.3.2. O que o professor entende da seguinte afirmação: o objetivo da escola é formar politicamente, é formar cidadão	92
8.3.3. Pessimista	93
8.3.4. Otimista	93
8.4. A saúde do professor	106
8.4.1. Os serviços de saúde que atendem ao professor	110
8.5. As reivindicações dos professores por melhores condições de trabalho e saúde	114
IX. Os professores da Delegacia de Ensino de Moji Mirim e a "Síndrome de Burnout"	117
9.1. A "Síndrome de Burnout" e os professores	116
9.2. É possível utilizar o M.B.I. para analisar a incidência da "Síndrome de Burnout" em nossos professores?	117
9.2.1. As dimensões frequência e intensidade do M.B.I. neste estudo	118
9.2.2. Verificação da validade interna do M.B.I.	119
9.2.3. Verificação de fidedignidade ou consistência interna	123
9.2.4. Verificação da validade do M.B.I. a partir de critérios externos entre nossos professores	124
• Análise das variáveis significativas	127

I. Sexo	127
II. Idade	128
III. Escolaridade	128
IV. Graus em que leciona	130
	Página
V. Ministra aulas em mais de uma escola	132
VI. Localização da escola	134
VII. Número de filhos	134
VIII. Progresso profissional	135
IX. Intenção de mudar de profissão	135
9.2.4.1. Aproximando os professores de síndrome: aspectos profissionais e condição de trabalho	136
• Análise das variáveis significativas	138
I. Ter autonomia	138
II. Muita exigência burocrática	139
III. Muita interferência de especialistas	140
IV. Muito trabalho extra-classe	141
V. Classe muito numerosa	141
VI. Satisfação com o trabalho	142
9.2.5. Procedimentos estatísticos para a verificação da correlação entre as dimensões frequência e intensidade das sub-escalas do M.B.I. para este estudo	143
9.2.6. Os professores da D.E.M.M. são ou não acometidos pela "Síndrome de Burnout"	147
X. A educação em Saúde na Escola	153
10.1. Concepções sobre saúde/doença	153
10.1.1. Relacionadas a saúde como ausência de doença	153
10.1.2. Relacionadas com a produção e a preocupação com a subsistência	154
10.1.3. Saúde como sinônimo de equilíbrio	155
10.1.4. Saúde como conceituado pela OMS	156
10.1.5. Saúde representada de forma próxima a 8ª Conferências Nacional de Saúde	157
10.1.6. Demais concepções	158
10.2. E o ensino da saúde, como fica?	163
10.2.1. Condições do professor	168
10.2.2. Condições da escola	169
XI. Na tentativa de finalizar	171
11.1. Síntese	171
11.2. Comentários finais	174

XII.	Referências bibliográficas	181
XIII.	Anexos	187

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos professores da DEMM por idade e sexo.

Tabela 2 - Distribuição dos professores da DEMM por idade e tempo de magistério.

Tabela 3 - Distribuição dos professores da DEMM por sexo e tempo de magistério.

Tabela 4 - Distribuição dos professores da DEMM por tempo de magistério e série que leciona.

Tabela 5 - Distribuição dos professores da DEMM por escolaridade e cargo ocupado.

Tabela 6 - Distribuição dos professores da DEMM por vínculo associativo a entidade de classe e tempo de magistério.

Tabela 7 - Distribuição dos professores da DEMM por vínculo associativo a entidade de classe e por idade.

Tabela 8 - Distribuição dos professores da DEMM por associação a entidade de classe e percepção de respaldo das referidas entidades.

Tabela 9 - Distribuição dos professores da DEMM por classe social.

Tabela 10 - Distribuição dos professores da DEMM por estado civil e percepção de renda.

Tabela 11 - Distribuição dos professores da DEMM que não possuem outra fonte de renda por estado civil e percepção de renda.

Tabela 12 - Distribuição dos professores da DEMM que não possuem outra fonte de renda quanto ao estado civil e percepção de renda.

Tabela 13 - Distribuição dos professores da DEMM quanto ao estado civil e número de filhos.

Tabela 14 - Distribuição dos professores da DEMM de acordo com o progresso na profissão e a satisfação com o trabalho que realiza.

Tabela 15 - Distribuição dos professores da DEMM que pensam em mudar de profissão por número de faltas em dias.

Tabela 16 - Distribuição dos professores da DEMM que pensam em mudar de profissão por número de faltas em aulas.

Tabela 17 - Distribuição dos professores da DEMM que pensam em mudar de profissão por Licenças-Saúde.

Tabela 18 - Distribuição das causas de Licenças-Saúde apresentadas pelos professores da DEMM em relação ao tempo concedido para as mesmas.

Tabela 19 - Distribuição de frequência e porcentagem dos sentimentos dos professores da DEMM, com relação à profissão.

Tabela 20 - Categorização das percepções dos professores da DEMM quanto ao objetivo geral da escola de "formar politicamente, formar o cidadão".

Tabela 21 - Percepção dos professores da DEMM quanto a frequência com que os pais de alunos participam das atividades escolares

Tabela 22 - Distribuição da frequência e porcentagem dos conhecimentos dos professores da DEMM, com relação ao bairro/região em que trabalham.

Tabela 23 - Distribuição dos professores da DEMM que registraram licenças-saúde associada a outros sinais e sintomas.

Tabela 24 - Causas das licenças-saúde relacionadas com outros sinais e sintomas.

Tabela 25 - Distribuição dos sinais e sintomas referidos pelos professores da DEMM.

Tabela 26 - Distribuição da frequência e porcentagem da percepção dos professores da DEMM, quanto às causas dos sinais e sintomas por eles referidas.

Tabela 27 - Distribuição das reivindicações dos professores da DEMM por melhores condições de trabalho e saúde.

Tabela 28 - Conceitos de saúde emitidos pelos professores da DEMM.

Tabela 29 - Justificativas apresentadas pelos professores da DEMM para que os problemas de saúde dos alunos interfiram no processo ensino-aprendizagem.

Tabela 30 - Justificativas apresentadas pelos professores da DEMM para abordar o tema saúde com os alunos

RESUMO

Este estudo realizado com professores de 1º e 2º graus das escolas estaduais da Delegacia de Ensino de Moji Mirim, São Paulo, em 1993, teve como objetivo descrever e analisar as representações destes professores, seu estado de saúde, relacionando-o às condições de vida e trabalho e a sua atuação em relação à Educação em Saúde nas escolas.

Descreveu-se o professor enquanto um profissional, sua ligação à entidade de classes e a percepção do respaldo que as mesmas oferecem aos professores. Foram analisados também as representações sobre o objetivo da escola de "formar politicamente o cidadão".

Investigou-se a existência da "Síndrome de Burnout" entre estes profissionais, testando-se a validade e a fidedignidade do Maslach Burnout Inventory, o M.B.I. , para a nossa população.

Foram levantadas as Licenças-Saúde registradas por estes professores, bem como demais sinais e sintomas referidos pelos mesmos, além das faltas aulas e faltas dias, relacionando estes dados com as sub-escalas do M.B.I.

SUMMARY

This study was realized in 1993, with Public School's teachers (first and second grades). These teachers were joined to Instruction Delegacy of Moji-Mirim (S.P.) Brazil. It had as objective describe and analise these teachers representations about their health state, relating them according to their job and life condition and their activities in relation to School Health Education.

The teacher was described while a profissional, his joining to the classes intity and the backboard perception, that the same offer to the teachers.

The representations were also analised about the school objective "to graduate politicaly, to graduate the citizen".

The existence of the Burnout Syndrome was investigated among these professionals, testing the Maslach Burnout Inventory validity and the reliability the M.B.I., to our population.

It were risen the health licence registered for these teachers, as well as others signs and symptoms referred to the same, besides absence classes and absence days, relating these researched elements with the M.B.I. subscales.

APRESENTAÇÃO

POR QUE REALIZAR UM ESTUDO A RESPEITO DO PROFESSOR COMO CATEGORIA PROFISSIONAL.

Tudo começou com uma palestra de BERLINGÜER * na Faculdade de Saúde Pública em 1991.

Ao ouvir uma explanação questionadora, sua paixão pelo sindicalismo e pela saúde do trabalhador uma dúvida assolou-me: - Alguém já pensou na saúde do professor? - Alguém já retratou-o como um profissional assalariado, sindicalizado ou não, e que quando doente após seu óbito, sua licença saúde sai publicada negada? - Alguém teria se importado realmente em dimensionar o quanto o estado de saúde deste profissional estaria influenciando em seu trabalho, especificamente no que se refere a educação em saúde? Outros questionamentos foram surgindo e falarei sobre os mesmos na apresentação do trabalho.

Sou professora, como profissão primeira, formada em um dos antigos Institutos de Educação, na década de 60. Trago ainda alguns resquícios dessa formação e considero-os como alicerces, muitas vezes, do profissional em construção que ora realiza este trabalho.

* Refiro-me as observações feitas pelo professor e senador italiano Giovanni Berlingüer, em sua participação no Seminário sobre a "Saúde do Trabalhador no Brasil", promovido pelo grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Nelly Martins Ferreira Candeias - FSP - USP, em setembro de 1991.

Lecionei em escolas de Emergência, cursos de Alfabetização de Adultos (do Antigo S.A.A.), em Grupo Escolar, fui professor III na época de PIP e O&N (Programa de Informação Profissional e de Organização e Normas de Trabalho), de Didática em curso de Magistério, Diretora de Escola de 1º e 2º Graus e professora universitária (Estrutura e Funcionamento - Graduação e Análise de Currículo II - Especialização).

Nesta vivência de 25 anos de trabalho público assalariado, divido minha experiência profissional da área de Educação com a Saúde Pública.

Explico porque: após terminar o Curso de Pedagogia, fiz o Curso de Educação em Saúde Pública, tornando-me posteriormente mestre na mesma área de concentração e onde hoje busco o doutorado.

Nestes espaços fui Visitadora Sanitária da Secretaria de Estado da Saúde e do Convênio SES/UNICAMP (Secretaria de Estado de Saúde/Universidade de Campinas) e Prefeitura Municipal de Paulínia, no Centro de Saúde Escola de Paulínia; fui também Educadora de Saúde Pública na Secretaria de Estado da Saúde, em Moji Mirim, e Educadora de Saúde Pública do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, onde ocupei cargos de chefia e supervisão.

É com essa bagagem teórico-profissional e emocional que escrevo esta tese.

É por ter sentido e vivido os dois lados: da Educação e da Saúde, por conhecer suas glórias, dificuldades - mazelas, que me aventuro a mergulhar

numa experiência comprometida de chamar atenção para um profissional, que por não atender inteiramente aos interesses dominantes, foi obscurecido, relegado e que, muitas vezes, sequer se considera como um profissional assalariado que é, questionado em sua competência técnica, em seu compromisso político e em sua função de ensinar e ensinar de tudo um pouco, até mesmo saúde.

Curioso paradoxo! Um profissional que tem como uma de suas tarefas promover a educação em saúde das novas gerações, aliado de todo o aparato da Medicina Social e do Trabalho, e quanto mais das Normas de Segurança e mais ainda da atenção à própria saúde. Angustiante, revoltante mas, real. Nossos professores não têm qualquer amparo específico.

O professor de 1º e 2º Graus é alguém que se torna notícia no Jornal da TV, por bater em um "aluninho indefeso", ou por ter apresentado comportamento "racista", por exigir que o aluno o respeite ... mas que nunca é lembrado pelos milhões de alfabetizados, de ingressantes em universidades e por todos os demais profissionais que devem isto mesmo, devem uma parcela de sua vitória a este profissional que estressado, muitos cumprem 40 horas de trabalho, em classes superlotadas, pensando no arroz com feijão, nos filhos, nos trabalhos extra-classe. Este alguém do noticiário da TV poderia estar doente? Poderia estar sem dormir por excesso de trabalho, tais como correção de provas, elaboração de papeletas, etc. ou poderia até estar acostumado a considerar o aluno como um número, estar descontente com a profissão, com o sistema, sentir-se "lá em baixo" e ter a intenção de largar tudo e "começar de novo" como sugere a letra de uma música popular brasileira. Talvez, busque a sua realização em outra profissão ...

É da situação deste profissional, sua saúde e da (des)educação em saúde nas escolas que falaremos neste trabalho.

Não pretendo, com isso, analisar o professor como uma vítima e/ou eximá-lo da responsabilidade de não utilizar de sua competência técnica para colaborar na resolução do problema da escola pública, minimizando o fracasso escolar.

Quero, pelo contrário, expor sob a ótica do próprio professor, como se situa enquanto um profissional, como interpreta os objetivos da educação, as representações sobre sua saúde e do aluno e como a conjugação destes fatores podem estar interferindo na educação em saúde nas escolas públicas.

É como educadora, pesquisadora e com formação em saúde pública que pretendo alertar sobre a situação do professor, quando me utilizo, por exemplo, de uma escala o Maslach Buñout Inventory (93) que verifica como o estado de saúde mental do professor pode estar influenciando em seu relacionamento com os alunos e conseqüentemente no processo ensino-aprendizagem, buscando despertar o interesse do poder constituído e assim valorizar o professor, o que é também o seu maior anseio.

I - INTRODUÇÃO

A assistência à saúde no Brasil, nos dias atuais, gerenciada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), tem apresentado uma série de problemas e gerado sérios questionamentos por parte dos profissionais da área e dos próprios usuários. (VALLA, 1994).

A Saúde definida pela Constituição de 1988 como direito de todos e dever do Estado e o SUS, como expressão de uma política de saúde integradora, em implementação, desencadeou mudanças concretizadas em um processo de integração de Serviços e Descentralização de direção, que atingiram às políticas de promoção e manutenção da saúde do escolar.

No Estado de São Paulo, por força do Decreto no. 30.053, de 15 de junho de 1989, o atendimento ao escolar foi transferido para os Serviços Municipais de Saúde e integrados à rede. Um trabalho conjunto Saúde e Educação foi previsto nesta mudança e a responsabilidade quanto a sua operacionalização ficou a cargo do "Centro de Apoio ao Desenvolvimento da Assistência à Saúde Escolar" (FOCESI, 1990). Cinco anos decorreram e as escolas sequer ouviram falar neste Centro. O Sistema de Saúde, salvo raras exceções, pouco tem colaborado com a saúde dos escolares e com as Escolas e estas, em contrapartida, pouco têm se preocupado com a saúde de seus alunos e de seus professores.

Todos sabem que neste país a Educação e a Saúde são direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, que assegura a escolaridade de oito anos, além de abrir espaços para outros programas assistencialistas, tais como CIEPS, CIACS e outros, com a intenção de "dar" condições de escolarização e formação a todos os cidadãos, em especial, àqueles da classe trabalhadora. Bem como a universalização do atendimento nas Unidades de Saúde, via SUS baseia-se neste texto legal.

A garantia Constitucional, entretanto, não viabiliza nem o acesso aos serviços de saúde, nem a qualidade de vida necessária para a

manutenção e promoção da saúde, nas quais de inclui por exemplo, a permanência dos filhos do proletariado nas escolas, direito este conseguido após longas lutas.

Em muitas regiões o número de vagas nas escolas é insuficiente e, para aqueles que a conseguem, a garantia de concluir o ensino fundamental é mínima. Algumas variáveis contribuem para que isto ocorra: a evasão e a repetência, originadas de outros fatores: o ensino de má qualidade, as condições de saúde das crianças afetadas por suas condições de vida e, entre outros ainda, a necessidade da criança brasileira, a cada ano, ingressar mais cedo no mercado de trabalho.

Situação semelhante pode ser encontrada quando se observa o atendimento nas Unidades de Saúde pois conseguir ser atendido não significa, necessariamente um bom atendimento e a resolução do problema que originou a procura a este serviço.

Considerando o Conceito Social de Saúde, expresso na 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 86, e as premissas do Sistema único de saúde já mencionadas, em que o estado de saúde é apresentado como resultante das condições de vida, defendo concordando com FOCESI (1990) que "o processo educativo em saúde seria desenvolvido para colaborar no desenvolvimento do pensamento crítico em relação à qualidade de vida oferecida ao cidadão, capacitando-o a procurar meios para atuar e reivindicar sua melhoria".

O Programa de Saúde Escolar então, coerentemente com estes conceitos deveria se pautar, em tese, nos objetivos da escola para a formação de cidadãos, que reconhecem seus direitos, se organizam e lutam por eles e deveriam gerar a busca de recursos necessários para satisfação do direito à saúde, concretizado em condições de vida saudáveis e na oferta de serviços para a prevenção e recuperação da doença e promoção da saúde. Entretanto em termos operacionais, isto não tem se efetivado.

Esta situação poderia ser explicada na medida em que se analisa que as escolas e os serviços de saúde têm dificuldade para se deslocar em direção à outras instituições que atuam na mesma área geográfica de sua abrangência para desenvolver um trabalho extramuros que possibilite, através da

integração de esforços, a melhoria da condição de vida da população que atendem. Assim o pressuposto de integração de ações e serviços também não vem se concretizando.

As equipes responsáveis por esta integração e constituídas por representantes da Escola, Unidade de Saúde e Comunidade, com raras exceções, não chegaram a ser formadas. Estas equipes seriam as responsáveis por colaborar no desenvolvimento do pensamento crítico em relação à qualidade de vida oferecida ao cidadão, na medida em que saúde e educação foram consideradas entre os pressupostos do Sistema de Saúde como direitos inerentes a ele e não simples mercadorias a serem consumidas por um consumidor.

Tomando educação em saúde no sentido amplo, como algo que se realize no cotidiano de vida da criança e do adulto, FOCESI (1990), professora e educadora de saúde pública especialista em educação em saúde na escola, reforçando o que já dissemos, afirma especificamente em relação ao papel do professor na nossa sociedade que: "Entre os membros da equipe de Saúde Escolar, um dos mais importantes para a saúde do estudante é o professor. É ele que estando mais tempo em contato com a criança terá condições de apresentar à equipe o resultado de suas observações, e ensiná-la a partir das experiências vividas no dia a dia". O professor é também quem, através do processo educativo formal e/ou informal estará colaborando na formação de hábitos e atitudes e capacitando os alunos para lidar com as próprias condições de vida e saúde bem como com as de sua comunidade. Assim, "... a escola deixa, por sua vez, de ser o lugar de dar assistência à saúde, para ser um espaço social que viabiliza ações de promoção de saúde, tendo como objetivo principal a possibilidade de interferir e colaborar no processo de realização do indivíduo, enquanto cidadão". (RAMOS, 1990).

O professor, portanto, ao atuar nas escolas, torna-se participante, em tese, dos Programas de Saúde, no âmbito da Educação em Saúde Escolar. E, num dos tópicos destes programas abrange a atenção que deveria ser proporcionada a todos que dele participam, isto é, esta atenção em termos de medidas promocionais de saúde, deveria ser direcionada a professores, alunos e demais funcionários que atuam na rede escolar. O que se tem observado, entretanto, é que estes Programas de Saúde, na realidade, têm ficado reduzidos à dimensão formal, "Ensino de Saúde", que não envolve todos os docentes e sim os

professores de Ciências e Biologia, pois para muitos, estes seriam os únicos responsáveis pela saúde escolar ou pelo ensino de saúde.

Esta visão, de forma um tanto quanto velada, pode estar sendo compactuada pelos técnicos de órgãos governamentais, tanto na área da saúde como da própria educação. Há o reducionismo, sem dúvida cômodo, de "Programa" para "Tópico de Disciplina", sendo relegado o papel do professor no cotidiano, a influência das suas concepções, suas práticas e seu exemplo, nas concepções e práticas dos alunos, em toda atividade que desenvolve em classe ou fora dela.

É por estes problemas que pretendo desenvolver o presente estudo. A situação com a qual se depara ao tentar analisar as condições de Educação e Saúde e que podem estar influenciando na problemática que levantei podem ser analisadas sob vários enfoques, entretanto optei por estudar o papel do professor neste processo. Ainda a produção científica de uma maneira geral, referente a educação e a educação em saúde, é extensa e representativa no que se refere a problemas que dizem respeito a currículos, filosofias, fracasso escolar, programas, por exemplo. Entretanto, ainda é restrita, e não tem respostas para as questões referentes a caracterização do professor responsável pela educação formal, institucionalizada realizada pelas escolas. Torna-se mais incipiente ou, praticamente inexistente, no que se refere a saúde do professor e o preparo dos mesmos para desenvolver a educação em saúde na escola, tal como prevista pelos programas de saúde inseridos nos currículos por força da lei 5692 de 1971.

A situação do professor, como o de toda a população brasileira, está comprometida frente à posicionamentos como os citados que interferem e dificultam a concretização de uma política de Educação e Saúde abrangentes e que atendam às reais necessidades da população.

As variáveis que interferem na questão são inúmeras entretanto selecionei algumas que para o meu objetivo parecem ser as mais importantes e emergentes e que passo a comentar.

Este estudo, na área da Saúde Pública abre, desde seu título, dois problemas: o da saúde do professor, enquanto este é entendido como profissional e o da educação em saúde na escola.

Isto me direciona à fundamentações teóricas de campos distintos: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM SAÚDE; SAÚDE E SAÚDE OCUPACIONAL; SAÚDE OCUPACIONAL E SINDICALISMO, como então inter relacionar essas questões? Uma tarefa difícil mas que pretendo discutir enfocando-as enquanto relações sociais. Isto porque considero que essas relações sociais não existem em uma forma pura, mas cada uma delas contém aspectos de todas as outras. É na análise do processo de construção da CIDADANIA, dos professores, dos profissionais de saúde, dos alunos e dos usuários de serviços de saúde que busco interrelacioná-las.

Como parti do princípio que para a construção da cidadania três condições ou configurações dialeticamente articuladas são necessárias: participar dos bens materiais, dos bens simbólicos e dos bens sociais (SEVERINO 1992) e de que saúde e educação, como bens sociais, devem ser apropriados pelo cidadão considerarei que essa apropriação, possa ser realizada pela mediação do professor, um profissional que atua numa instituição, a ESCOLA.

Considerando, portanto, o professor um elo importante neste processo; que para que o professor atue neste processo eficientemente, duas condições básicas relacionadas ao mesmo devem ser preenchidas: primeiro condições de vida saudável com todos os seus determinantes (remuneração condigna, assistência à saúde, alimentação balanceada, tempo e oportunidade para reciclar-se) e, segundo formação e educação contínua em Educação em Saúde (FOCESI 1990); exponho à seguir, em síntese, a forma como pretendo estruturar e desenvolver este estudo.

O professor, objeto deste estudo, é um profissional; entretanto as visões quanto a este posicionamento são arraigadas de preconceitos e se equivocam ao comparar o ato de ensinar ao ato missionário ou sacerdótico. Neste contexto, muitas vezes, o professor sente-se em dúvida quanto à sua própria condição de profissional e isto, pressuponho, seja resultado de uma falta de organização e de tradição sindical, característica desta profissão.

Considerando ainda como um profissional, poucas são as referências encontradas quanto aos seus problemas de saúde e, assim, não há uma preocupação em determinar se as doenças que o acometem são originadas e/ou agravadas pelas condições inerentes ao desempenho de suas funções. Esta seria mais uma falha do profissional, que por falta de orientação e organização de classe, permite que sua situação de saúde profissional se confunda e com isso fique prejudicado, pois nada se faz para a inserção de medidas de promoção e manutenção de sua saúde e prevenção de doenças de origem ocupacional.

Para analisar formação, partimos do princípio que o professor enquanto profissional exerce uma função que, no dizer de GATTI (1994), tem como objetivo principal realimentar a sociedade "... no ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada tradição." Este profissional apresenta, enquanto indivíduo, determinadas condições sociais, condições de trabalho, de formação, de cultura, que poderão estar influenciando em sua tarefa de ensinar.

Este posicionamento exige um novo entendimento pois a educação, enquanto ação humana, está condicionada a inúmeros fatores e, no Brasil, a partir da década de 60, pela situação política vigente, a educação tomou rumos quantitativos, tendo como base a premissa "escola para todos" como a máxima expressão de democracia. Esta situação influenciou diretamente a formação dos professores que hoje atuam na rede. O professor passou a ser formado como um profissional desvinculado da situação político-social e cultural do país, ou melhor: "Um técnico em educação" ou "um especialista em conteúdos".

Este aspecto de formação direciona para uma outra problemática, a dificuldade da aplicação do conceito de profissão à ocupação de professor. O próprio sistema se encarrega, à medida que lhe interessa, suscitar a polêmica da vocação, da missão, do sacerdócio. Por outro lado, a contraposição ao sistema capitalista, onde o núcleo das relações sociais é a relação capital-trabalho, exige um posicionamento político, por parte dos profissionais, que implica em reconhecer as condições de vida, trabalho, saúde e a necessidade de, enquanto categoria profissional, lutar por seus interesses e essa luta só será reconhecida

quando respaldada pelo SINDICATO. Daí decorre a necessidade do envolvimento, da participação nas relações de poder, intrínsecos à cidadania.

O posicionamento político exige que os professores reconheçam, por extensão, a situação da população e as suas reais necessidades, bem como a responsabilidade dele, professor, em possibilitar a esta população condições de transformá-la através da apropriação de conhecimento, do posicionamento crítico e da participação. É neste contexto que percebo a educação e atuação do professor e é assim que dirijo o questionamento sobre a educação em saúde, parte da educação geral, e a sua prática na escola, pressupondo o direito advindo da cidadania de apropriação e utilização do bem estar físico, material e cultural.

É de conhecimento geral que o binômio saúde-doença sempre foi uma preocupação para a humanidade e esta preocupação levou o homem a incorporar determinados conhecimentos, atitudes e práticas que, assistematicamente, passaram a ser transmitidos de geração a geração e a fazer parte de sua cultura.

Com o evento da instituição escola este acervo cultural passou a ser sistematizado e transmitido pelo currículo escolar que sempre foi determinado e atendeu às características da época e dos poderes oficiais, então constituídos.

A trajetória da inserção de saúde nos currículos escolares acompanhou portanto, a evolução e as características específicas da ideologia vigente até atingir um entendimento de que a educação em saúde em seu sentido mais amplo, contribui para que os indivíduos reconheçam a saúde como um direito básico do ser humano, um direito do cidadão.

É neste contexto que a escola, responsável pela formação deste cidadão deveria estar contribuindo, propiciando-lhe uma visão ampla de saúde, enquanto considerada "... como resultante de fatores econômicos, políticos e sociais, que ultrapassam o indivíduo e adentram ao social". (MINAYO, 1992).

Em função dos problemas apresentados e tentando preencher esta lacuna este estudo objetivou indagar dos professores quais as suas

concepções e representações sobre educação, cidadania, saúde, profissionalismo, condições de vida e trabalho e inserção no contexto político-sindical.

Pretendi, portanto, com este trabalho entre outras coisas verificar como o professor percebe seu estado de saúde e como essas percepções influenciam no desempenho de suas funções, enquanto um profissional responsável, inclusive, pelo ensino de saúde e se necessário for, sugerir mudanças que possam melhorar as condições de trabalho que estiverem atingindo sua saúde.

Ao adotar uma concepção mediadora, entre a visão da tecnologia médica e a ótica do professor, ao analisar a saúde do professor me proponho a realizar um trabalho que assume uma reorientação teórica e científica de saúde esperando que os resultados permitam visualizar e até questionar os interesses que têm orientado a educação, a saúde e a educação em saúde no nosso país.

Acredito que essa abordagem favorecerá o questionamento das condições institucionais que vêm trazendo problemas para o exercício da profissão do magistério e conseqüentemente da execução de programas de educação em saúde em nossas escolas.

O resultado da análise das duas condições necessárias para o professor contribuir eficazmente para a educação em saúde na escola poderá informar outros questionamentos paralelos tais como: alguém pode ensinar outro indivíduo a ser crítico e reivindicar melhores condições no geral e, em específico, em saúde se ainda não aprendeu ou não foi sensibilizado para analisar e mudar a sua própria situação? Será que com a intensificação da crise econômica nos últimos cinco anos, a situação agravou-se? Estaria ainda o professor não consciente da função reprodutora que exerce? Estaria como que alienado?

Em síntese, este estudo procura responder a estes questionamentos: Até que ponto o professor será capaz de compreender a sua prática de saúde e a do aluno? Será que se sente com a saúde comprometida? Teria o professor acompanhado a evolução dos conceitos e pressupostos que definem saúde atualmente? Teria recebido alguma formação sobre Saúde Pública e

Educação em Saúde? Saberá o que dele esperam aqueles profissionais que atuam em Saúde e os que são responsáveis pela educação, a nível das escolas?

Espero com os dados obtidos responder estas questões, analisando como estes aspectos estão interferindo e sendo considerados, enquanto características do profissional professor, na ação educativa específica do mesmo, dirigidas a toda uma geração, em termos gerais e, especialmente, no que tange à saúde.

II - A SAÚDE, A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: QUE DIREÇÃO SEGUIR?

As concepções sobre Educação e Saúde e por consequência de Educação em Saúde são inúmeras, com enfoques diversos e, como as demais teorias existentes em outros campos, são vigentes de acordo com o momento histórico-político que as ensejam. Isto faz que seja necessário esclarecer que direção seguir, sem contudo, fazer um histórico da evolução destes conceitos.

Parece ser mais importante estar problematizando-os no que tange a especificidade deste trabalho, ou seja, dar uma visão que rompa com os interesses das classes dominantes, que sempre permearam a educação e a saúde, e apontando o trabalho, ou melhor, o processo de produção, que na sociedade capitalista organiza toda a vida social, sendo determinante das concepções ora vigentes.

- **Educação**

A Educação enquanto sistematizada e oferecida pela instituição escola vem desde a década de 60, sendo influenciada principalmente pelo pensamento economicista burguês, com suas implicações sócio-políticas e culturais.

Durante o período da ditadura militar, décadas de 60 a 80, dada a corrente política-desenvolvimentista e a tendência tecnocrática do governo militar, a chamada "teoria do capital humano" foi sendo introduzida e desenvolvida em nosso país com o objetivo de demonstrar o "valor econômico da educação", constituindo-se como um dos elementos e também como reforço da tendência tecnicista da educação.

Esta teoria foi, por vezes, criticada e refutada, entretanto seus alicerces foram solidamente implantados em nosso Sistema Escolar e, se não em sua forma original de concepção, ainda são encontrados posicionamentos e ações

originados de sua influência e que obviamente permeiam as ações e concepções sobre educação nos dias atuais.

SAVIANI (1982), cita que na década de 70 a crítica a esta teoria era evidenciada pelo seguinte posicionamento "a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico, colocava a educação a serviço dos interesses das classes dominantes uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção de "mais valia", reforçando, em consequência, as relações de exploração".

FRIGOTTO (1989) buscando a compreensão desta teoria, sob um enfoque filosófico, esclarece que a teoria do capital humano se constitui numa teoria do desenvolvimento e numa teoria da educação tecnicista, refletindo uma visão de mundo antagônica aos interesses da classe trabalhadora.

Este autor explica que: - "teoria do desenvolvimento - concebe a educação como produtora da capacidade de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social... - teoria da educação - a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação".

Sob a égide da teoria do capital humano, a educação brasileira, dos anos 60 até nossos dias, vem caminhando para a democratização do acesso à escola, em especial ao nível superior, como sendo este o instrumento básico de "mobilidade, equalização e justiça social". A crença de que a escolarização era a garantia de ascensão a um trabalho qualificado e melhores níveis de vida se propagou trazendo à classe média a necessidade de cada vez mais exigir vagas nas escolas, aspirando através dela, a ascensão social de seus filhos.

O que se constatou como resultado foi o crescimento quantitativo da instituição escolar pública e privada e a desqualificação dos serviços prestados especialmente pela escola pública. O número de letrados das classes populares aumentou, mas são letrados desqualificados que se contentam

com subempregos ou são desempregados, continuando a atender os interesses da classe dominante.

A educação nestes últimos 30 anos, vista pelo Estado como um investimento, reflete a redução do processo educativo escolar a função de produzir, segundo FRIGOTTO (1989) "um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção".

Para esta teoria, a educação é o fator que explica as diferenças de capacidade de trabalho, produtividade e renda. Na ótica burguesa, aqueles que conseguiram um capital, foi porque estudaram, se esforçaram, trabalharam mais e pouparam para investir. Constituem-se assim, os estratos da sociedade capitalista, onde os lugares são alcançados pelo "critério do mérito". É então, nesta concepção burguesa de homem, de sociedade e das relações entre os homens para produzir seu capital, que a educação brasileira atual vem se pautando.

O pensamento econômico burguês procura transmitir a concepção de homem como uma abstração genérica indeterminada - "a-histórica, cuja racionalidade e egoísmo lhe permitem escolher sempre o melhor, as relações entre pessoas tornam-se relações entre coisas. Há uma redução do homem a um ser a-histórico, com o conseqüente reducionismo na concepção de educação e ensino. Este reducionismo vai exigir que a escola seja vista como uma empresa, enfatizando-se sua eficiência e produtividade com a divisão técnica do trabalho escolar. Esta divisão produzida pelas relações sociais de produção leva o operário/trabalhador da educação a perder o controle dos seus instrumentos de trabalho. A expropriação do saber e do seu processo de produção leva ao esvaziamento e desqualificação do processo pedagógico "a divisão de trabalho em nossa escola pública de 1º e 2º graus esvaziou o professor da competência que ele possuía na escola de minoria e não permitiu, até o momento que ele se reapropriasse em novas bases de um saber mais adequado a uma escola que cresceu e se diversificou quanto à clientela" MELLO (1982).

O tecnicismo, expressão pedagógica da teoria do capital humano é proposta que procura se inserir no Sistema Escolar para reforçar os

interesses burgueses da ótica economicista da educação. SAVIANI (1982) analisa que: "A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha dele segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida".

Sob esta ótica, o professor é descaracterizado enquanto tal e o processo educativo quando submetido às ações de diferentes sujeitos, professores e especialistas resulta em que nenhum deles se compromete com o mesmo, isto é, o processo lhes é estranho, bem como os seus resultados, por ser este trabalho parcelado, fragmentado.

FRIGOTTO (1989) assinala que esta proposta que vem predominando entre os gestores da Educação no Brasil, predispõe a que diretrizes dos ensino se transformem em pacotes de ensino programados por especialistas, além de produzir a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico, tornam-se "formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo. Sob esta ótica, o aumento do acesso a escola, ou até mesmo aos anos de escolaridade no interior de uma instituição hierarquizada e desqualificada que promove a "meia-educação"-torna-se amplamente funcional e produtivo para a estabilidade do sistema social em geral".

O autor, acima referido, busca demonstrar que esta forma da organização escolar dominante nas nossas Secretarias de Educação no momento e o uso das técnicas, determinam um compromisso com a elitização do processo escolar com a reprodução das relações econômico-sociais de desigualdade e com a marginalização dos filhos das classes trabalhadoras, da cultura e do saber processado na escola.

É assim que o professor vem tendo seu trabalho atomizado, fragmentado, por vezes, sem conseguir perceber como o sistema se utiliza dele, professor/educador para sua função reprodutora, ficando a visão do próprio

professor comprometida com as concepções burguesas/capitalistas da educação, ao mesmo tempo que se exige dele posicionamentos relacionados a outras posturas da educação, mais antigas e que orientaram a formulação dos textos legais que regem a Educação no país: de doação, sacerdócio, compreensão do aluno e outras .

O professor em meio a estas contradições, sem entender o que está acontecendo e as mudanças por que passou ou está passando, não está satisfeito com a situação, preocupa-se, procura justificativas para os fatos que escapam de seu controle, mas as explicações surgem, advindas dos conceitos e preconceitos. O fracasso escolar, diria eu, o fracasso da educação, é justificado em termos individuais, ou seja, da problemática de cada aluno. Muitos dos "fracassados" são crianças que têm: "problema mental", "deficiências físicas" (visão, audição, fala), "problema comportamental" (agressividade, apatia, etc.), ou então: são crianças carentes afetivamente, têm pais que não colaboram, não se interessam, não ensinam, ignorantes, etc.

Essa visão distorcida e influenciada pelo pensamento hegemônico, facilita o papel da escola em explicar o (seu) fracasso dos alunos. Há na educação, como na saúde, um reducionismo ao dirigir a causalidade para o indivíduo, dissociando-o do contexto mais amplo que o dimensiona, ou seja, o social. O social produzido por uma classe capitalista, que visa a produção e que tem na escola também um instrumento de reprodução da força de trabalho. OFFE, citado por STOTZ (1994), compara a escola pública e gratuita a um celeiro onde se prepara os "filhos do proletariado" até que tenham idade para se transformar em assalariados, armazenando aí a força de trabalho necessária para a manutenção do capitalismo.

Sem alcançar esta concepção capitalista da escola pública e suas finalidades, o professor continua a se perceber e ser cobrado em um papel de estimulador do processo de aprendizagem do aluno, como sugere a Lei Diretrizes e Bases da educação, apoiada em bases escolanovistas, ao mesmo tempo em que é descaracterizado como tal por uma organização do ensino tecnicista, fundamentada na teoria do capital humano. Continua a perceber a escola sob a ótica do capital humano, como fator de mobilidade social e aumento de renda individual. Isto significa que ocorre uma circularidade de análise ou seja: "a escolarização é posta como determinante de renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização

social, pela equalização das oportunidades educacionais (modelo econômico concentrador) e o acesso à escola, a permanência e o desempenho em qualquer nível, são explicitados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar" FRIGOTTO (1989).

A teoria do capital humano é originada da concepção de homem, de sociedade que ela busca firmar, manipulando e violando as relações de produção capitalistas que ocorrem na realidade, em nome da cientificidade positivista que fundamenta tal teoria.

Há entretanto, em meio a nossa sociedade civil, movimentos de teóricos da educação que buscam romper a visão da circularidade, buscando uma teorização que leva do senso comum à consciência crítica. Isto segundo FRIGOTTO (1989), será possível quando se utilizar um método que vincule a ótica da classe com a transformação das relações sociais vigentes. "É o método histórico-dialético como instrumento de rompimento e superação da circularidade, da elevação do empírico, do aparente ao concreto real, do senso comum à consciência crítica. Método que é a um tempo instrumento de produção do conhecimento real e instrumento de intervenção prática neste mesmo real".

É em GRAMSCI que estes teóricos buscam sua fundamentação, na visão do partido como "intelectual coletivo", organizador, educador, formador da consciência de classe, instrumento por excelência da hegemonia contra a qual GRAMSCI coloca o papel da escola e da atividade educativa no seu conjunto.

GRAMSCI, em citação de PORTELLI (1983), GADOTTI (1984), e FRIGOTTO (1989) postula a escola e sua organização como mecanismos que viabilizam a luta do proletariado por uma nova ordem social, possibilitando a instauração de um novo bloco histórico, sem exploradores e explorados, proprietários e não proprietários, e que, pelo trabalho mediatizado pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa.

A postura Gramsciana se contrapõe a visão burguesa de colocar a educação como separada do político e do social com a função de produzir recursos humanos, capital humano, mesmo que a custa dos interesses da classe trabalhadora.

A escola (entenda-se a educação) que interessa à classe trabalhadora, segundo FRIGOTTO (1989), "define-se no seu ponto de partida, por uma direção política cuja determinação é localizada não na escola, mas nas práticas sociais fundamentais onde o "partido ideológico", como "intelectual coletivo, é sua origem". A aquisição efetiva do saber elaborado e sistematizado articulando-se com a luta hegemônica da classe trabalhadora por uma nova sociedade é que explicita a dimensão política efetiva da escola.

Este pensamento, aplicado à educação, pode trazer aos trabalhadores que atuam na instituição escolar, que se identificam, mas ao mesmo tempo se diferenciam dos demais trabalhadores, a forma de articular o trabalho escolar com os interesses da classe trabalhadora no seu conjunto. Isto implica, segundo "GRAMSCI", em conceber esse trabalho como inserido na ação mais ampla do "intelectual coletivo", que se constitui na organização mais adequada para a formação da consciência de classe. Isto significa que o professor não se limita a ser um técnico, mas também dirigente.

A escola, portanto, que interessa à classe trabalhadora é aquela que lhe proporciona o saber historicamente produzido, de forma mais elaborada e que lhe possibilita a compreensão da realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta pela transformação desta mesma realidade.

As possibilidades e os entraves que a escola e o professor têm para se posicionar nesta outra direção contra - hegemônica é que o aoutro deste trabalho vai tentar identificar.

● Saúde

Como a educação, os conceitos de saúde passam por diversas abordagens que determinam a forma como se visualiza e se intervém sobre a mesma.

Os estudos sobre a questão da Causalidade das doenças evoluíram gerando novos conhecimentos na área da saúde e mudanças nas

práticas a ela dirigidas. Há uma preocupação, sempre presente, em pensar doença como referência à saúde e suas determinações.

BURALLI (1987) cita Leal "... todo conhecimento que existe sobre a doença se refere a seus aspectos biológicos". A citação refere a existência de modelos e conceitos biológicos da doença, que são trabalhados enquanto processo biológico do indivíduo ou de uma parte dele.

Segundo BURALLI (1987) há um problema de interpretação e consequente aplicação dos conhecimentos produzidos pelo referencial biológico de saúde, pois "pensa-se que a doença começa e termina nos processos biológicos". Esta autora fez uma análise detalhada da causalidade com suas diferentes formas interpretativas de produção e, distribuição da morbi-mortalidade no curso da história, que utiliza como fundamentação teórica.

LAURELL (1982) torna presente que a "relação entre saúde e doença tem uma evidente dimensão biológica, porém ao mesmo tempo oculta uma dimensão de caráter ideológico". Para LAURELL torna-se fácil entender a ideologia quando esta era permeada por idéias religiosas, que consideravam as doenças como determinadas por espíritos malignos. Torna-se difícil, entretanto entender como a ideologia capitalista interfere na definição da doença, isto porque "esta ideologia se apresenta como um estágio último e racional do conhecimento". Continuando, questiona a razão de "se considerar incapacitado um pedreiro com o braço esquerdo quebrado e não ao professor que se considera enfermo por estar com dor de cabeça?"

LAURELL (1982) encaminha então, seu pensamento em saúde para o sentido que já demos ao conceituar educação, ou seja a relação capitalista, onde está subjacente a "valoração da capacidade produtiva e competitiva do indivíduo, quer dizer, os valores próprios de uma sociedade que se baseia na exploração do trabalho e estímulo a competência". Segundo LAURELL esta concepção não é exclusiva de um determinado grupo particular, mas penetra em toda a sociedade pois "corresponde a um conhecimento espontâneo das condições de vida; sem trabalho não há dinheiro, e sem dinheiro não há nada".

A situação de saúde da classe trabalhadora no Brasil, de uma forma geral e específica em relação aos professores, decorre da baixa inversão

social, ou seja, da infra-estrutura necessária para acompanhar o desenvolvimento e que garanta as condições de vida ao trabalhador e da proteção ao capital, isto é, uma política que procura conter as lutas reivindicatórias dos trabalhadores. Isto é conseguido, segundo LAURELL (1982) pelo "sindicalismo controlado e a franca desorganização dos trabalhadores".

Em outro trabalho, LAURELL (1989) aborda ângulos da relação saúde/trabalho e comenta sobre a importância da medicina social que ultrapassou a definição da medicina dominante, que vê a saúde, como "um simples indicador do impacto do trabalho sobre os trabalhadores". A medicina social passa a problematizar a saúde e a coloca como um processo que transcende o bio-psicológico para tornar-se, antes de tudo, social. A autora comenta que este processo levou a uma série de conceitos confusos, pela dificuldade em reconceituar e reconstruir o caráter social do processo saúde-doença, enquanto objeto de estudo científico, chegando-se a pretensões de "convertê-la no objeto da exploração da essência do humano, passando por uma conceituação da doença como equivalente à alienação e, portanto, à saúde como a desalienação".

Esta reação dos estudiosos da saúde pública, em especial, dos epidemiologistas, configura um rompimento com a forma capitalista de encarar a saúde, optando por uma teoria do social, que transporta a conceituação para o âmbito ideológico marxista, utilizando, "o processo de trabalho" como categoria central de análise da produção social do "nexo biopsíquico humano", que permite conhecer as formas sociais específicas sobre as quais se dá a relação homem/natureza.

NUNES (1983) cita que ENGELS foi apenas um, entre muitos autores europeus que, em 1845, já identificavam uma "relação de causalidade entre condições de vida e trabalho da classe trabalhadora e as condições de saúde das novas cidades industriais".

Das explicações oferecidas pela teoria dos "miasmas", no final do século XIX, passamos para as da era bacteriológica no início deste século, onde as condições de vida e saúde do trabalhador deixaram de ser privilegiadas em favor dos aspectos biológicos determinantes das doenças que invadiam as cidades; chegamos, atualmente, a uma revisão do posicionamento de ENGELS. Enriquecidos, evidentemente pela contribuição biologicista, os especialistas em

saúde se voltam para a classe trabalhadora para entender os determinantes dos problemas de saúde que continuam a atingi-la, apesar dos grandes avanços da medicina.

A classe trabalhadora é atendida pelas Unidades de Saúde, ou Centros de Saúde, unificados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que em sua maioria ainda se limita a atender a população, dentro do padrão biologicista, não tratando os indivíduos como seres bio-psico-sociais, mas como a doença, o doente.

Por não valorizar os fatores psico-sociais da concepção de saúde/doença, os profissionais que atendem nas Unidades de Saúde não atendem às necessidades mais amplas da população.

VALLA (1994) cita que "Apesar da 8ª Conferência Nacional de Saúde ter formulado uma concepção mais ampliada de saúde, apresentando a como resultado das condições de vida e trabalho, bem como do acesso aos serviços de saúde, não conseguiu até o momento avançar na prática profissional. Aliás, a Reforma Sanitária, tal como hoje está colocada, tem, até o presente momento, legitimidade apenas entre seus formuladores, e não alcançou os profissionais em nível local, que serão seus executores, nem a grande massa de população utilizadora de um potencial dos serviços públicos de saúde e a quem se espera que sejam destinados seus principais benefícios".

A crítica de VALLA (1994), aos serviços de saúde, aponta que os mesmos só estão preparados para atender as doenças infecto-contagiosas, e que seus profissionais não sabem lidar com doenças inespecíficas e do trabalho. Estes profissionais, apesar de todas as discussões realizadas pelos intelectuais da saúde e das mudanças legais do Sistema de Saúde e seus pressupostos continuam tendo uma concepção que orienta suas práticas que impossibilita de perceber as características de processamento do biológico nas relações sociais onde se insere a população.

A atenção à saúde no Brasil, orientada pelo modelo de "Atenção Primária à Saúde", que se institucionalizou na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde", (Alma-Ata, 78-OMS/UNICEF) pode ser interpretada segundo Mendes, citado por VALLA (94), das seguintes formas:

- "a) Atenção primária como estratégia de reordenação do setor de Saúde, o que significa afetar e compreender todo sistema de saúde e toda a população a que esse sistema supõe servir.
- b) A atenção primária como um programa com objetivos restritos especificamente a satisfazer algumas necessidades elementares e previamente determinadas de grupos humanos considerados em extrema pobreza e marginalidade, com recursos diferenciados, de complexidade tecnológica e recursos mínimos.
- c) Atenção primária como um nível de atenção do sistema de saúde".

Embora o sistema de saúde indique a terceira concepção como a dimensão do atendimento, em diferentes graus de complexidade e descentralizado, a realidade imperante é a segunda concepção e é Mendes, apud VALLA (1994), que busco para interpretar a situação.

"O resultado concreto dessa interpretação é a definição e desenvolvimento de programas marginais, com recursos marginais dirigidos a população marginalizadas de regiões marginalizadas e, portanto, significam, na concretude de sua operacionalização, que o papel possível do Estado é prover uma política setorial discriminatória, que vai consolidar as desigualdades pessoais ou regionais presentes ao nível da sociedade nacional. Em outros termos, interpretar a atenção primária como programa, implica reconhecer a impossibilidade de superar as desigualdades relativas, quanto ao acesso aos serviços de saúde e às possibilidades de adoecer, morrer ou incapacitar-se, das diferentes classes sociais nas diversas regiões do país".

A unidade de saúde, através de seus profissionais, para concretizar a proposta do SUS, assim como a escola, têm necessidade de conhecer a população que atendem, isto é, suas características, anseios, como vive, trabalha, adoecer, morre, etc., afim de melhor poder atendê-la. As instituições devem ir ao encontro de sua população e não apenas aguardar passivamente a sua demanda. No caso da saúde, não apenas atender aos doentes que diariamente brigam por uma consulta, mas conhecendo sua população, formular programas de atendimento mais amplos que abranjam o processo saúde/doença, como resultante das condições de vida e trabalho revelados pela comunidade, e que assim estes

programas sejam dirigidos para o atendimento de necessidade, o que significa, em última análise um respeito aos direitos do cidadão.

Meu posicionamento é pelo SUS, dentro de seus pressupostos teóricos básicos, que exige dos profissionais que atuam nos campos da educação e da saúde, a passagem da "neutralidade" e do "biologismo" ao comprometimento social. Isto é, trabalhadores da educação teriam que conhecer a abrangência do social no processo saúde-doença e sua conseqüente relação com o processo produtivo (trabalho), podendo avaliar sua ação ou sua "produção" como comprometida com a classe trabalhadora no desencadear do rompimento da "reprodução social" e atingir a "transformação social". Isto porque ele próprio é um trabalhador que é atingido pelas condições sociais e de trabalho em sua vida e saúde.

Os profissionais da saúde, em se considerando trabalhadores também, deveriam conhecer a força transformadora da educação e aliá-la ao enfoque social, para em conjunto, também com outras ciências, buscar os objetivos acima.

A educação em saúde seria o elemento mediador entre a educação e saúde e com seu referencial teórico crítico problematizador, criaria condições que favoreceriam a ambos os setores, com ganhos para a população.

Aí entro na problemática da ação governamental, que propõe integração saúde-educação via campanhas, uma forma subreptícia de distanciar ainda mais os dois setores, pelo conflito de conceitos e estratégias defendidas distintamente pelos mesmos.

Torna-se necessário levar aos educadores escolares o conceito de saúde, expresso pela 8ª Conferência de Saúde, e considerar as diferentes formas de exploração da classe trabalhadora e seu relacionamento com saúde, quando se lhes oferece baixos salários, jornadas duplas, ambientes insalubres, classes abarrotadas, etc.

Explorar sua competência e capacidade de atuar junto a população para transformar esta situação, começando a atuar junto a seus próprios pares, reconhecendo-se enquanto trabalhador, reconhecendo suas condições precárias de trabalho, relacionando sua saúde a suas condições de vida e trabalho,

buscando o fortalecimento e a mobilização sindical. Ao romper com o enfoque economicista da educação, e suplantando o enfoque biologicista da saúde, buscando realmente a integração Educação/Saúde através de programas de educação em saúde nas escolas, tais como propostos por FOCESI (1990), estaremos através de um processo educativo, caminhando para a construção de modelos teóricos que possibilitem a compreensão das interligações entre a questão saúde/doença, biológico/social, trabalho/condições de vida e educação/cidadania. Seria, sem dúvida, um passo em direção à divisão do poder decisório com a classe hegemônica, um caminhar pela autonomia e igualdade de condições para a classe proletária em detrimento dos interesses do capitalismo burguês.

Concepções de educação em saúde na escola

Assumindo concepções de educação e saúde que consideram o envolvimento da mesma com questões sociais só poderíamos considerar válida uma concepção em educação em saúde na escola que se voltasse para a formação do cidadão, como propõe FOCESI (1990). É uma visão holística e dinâmica que se preocupa em que o escolar seja orientado para compreender a sua comunidade, relacionando fatos, problemas, saúde, recursos existentes e sendo capacitado, para através de uma análise crítica saber reivindicar ou propor soluções para sanar ou minimizar os problemas existentes.

Só professores comprometidos com esse mesmo embasamento filosófico e que vivenciem a mesma condição de cidadão é que poderão desenvolver uma prática conducente a estes objetivos.

III - O PROFESSOR COMO UM DOS ATORES NO PROCESSO EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: CONDIÇÕES INTERVENIENTES

3.1 - O ideário que influenciou a formação dos professores entre as décadas de 50 a 90

É reconhecido que o contexto histórico-político-social, de cada época, atua como determinante na proposta educacional vigente, bem como, a proposta educacional direciona os padrões para a formação dos profissionais, de uma forma geral e, especificamente a dos profissionais que atuam na educação, ou seja, dos professores.

As idéias vinculadas pelas propostas educacionais, segundo BARRETO (1981), "... são responsáveis pela manifestação de traços comuns nas atitudes dos professores perante o ensino, que não são locais, nem regionais, mas que fazem parte de uma "cultura pedagógica" e de uma postura profissional encontrada entre os que pensam e fazem educação, e não é sequer especificamente brasileira. Estudos realizados em outros países dão testemunho de grandes semelhanças entre o que dizem os professores de São Paulo, Minas Gerais, e por exemplo da França, Estados Unidos ou Argentina, isto porque o ideário pedagógico, bem como o próprio modelo de escola e ensino reproduzido na América Latina, reflete em grande parte, os modelos propostos pelos países desenvolvidos, bem como retrata uma certa universalidade dos problemas educacionais."

Por este motivo, na tentativa de sintetizar as posições teóricas que embasam as propostas pedagógicas vigentes em diferentes épocas, que neste capítulo reproduzo citações de autores amplamente reconhecidos, que referem as características do professor ideal, tendo subjacente toda uma ideologia que pode

ter influenciado na formação deste profissional e nas concepções do papel do professor, em cada período citado.

A série histórica compreendida entre 1950 e 1990 foi selecionada, em função de sua correspondência com a época de formação dos professores que participam deste estudo e que creio possam colaborar na compreensão das percepções e opiniões que estes profissionais expressaram.

No decorrer da análise encontrei uma gama de diferentes posicionamentos sobre os mesmos temas, por uma mesma classe de profissionais. Reporto-me então aos vários relacionamentos de variáveis e um dos resultados que encontrei para explicar tal fato seria o tempo de serviço, não só considerando o fator da experiência profissional que estaria colaborando no posicionamento do professor, mas pela época de sua formação e a ideologia que a permeava.

Sabe-se que o contexto histórico político e social emergente em cada período referido acima atuou determinando a concepção dominante na proposta educacional em que estes profissionais foram formados. Procurando não incorrer no risco de ser simplista ou reducionista, gostaria de reafirmar que os diferentes ideários se sobrepuzaram, permanecendo presentes na educação escolar brasileira e influenciando-a, mesmo que de forma secundária.

O professor formado nos anos 50/60.

Em SANTOS (1951) e FONTOURA (1984) encontrei o professor como figura importante da atividade educativa, como um estimulador do processo de aprendizagem do aluno, que é o sujeito principal do ensino, conforme a pedagogia da Escola Nova.

Os atributos do professor valorizados nestas duas décadas foram praticamente os mesmos, expressão do escolanovismo que predominantemente, marcou a educação brasileira, nesta época. Em síntese, como nesta época houve uma privação da dimensão humana do processo ensino aprendizagem, as preocupações básicas que orientaram a formação do professor nas duas décadas foram sua saúde, seu preparo pedagógico e seus atributos psicológicos e qualidades morais.

O professor dos anos 70/80 - ou o discurso da competência

Nota-se uma mudança de valores em relação às décadas anteriores, ao se analisar as qualidades físicas e morais exigidas do professor, na medida em que colocaram em discussão a influência da pedagogia da escola tecnicista pelas pedagogias crítico reprodutivistas e histórico críticas.

Para muitos autores (GADOTTI, 1988) a formação do professores entre as décadas de 60 e 70 privilegiou a competência técnica enfatizando seu preparo no uso de metodologias e recursos educacionais, capazes de transmitir de forma eficaz o saber historicamente acumulado pela humanidade.

Outros criticando a situação criada por esta tendência acrítica deram destaque a competência técnica, entre eles, MELLO (1982) e PAVIANI (1988) de quem selecionamos alguns trechos para exemplificar características essenciais desta fase.

Mello entende por competência profissional:

"... em primeiro lugar o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamento de alunos, até currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração".

As colocações de Mello expressam uma visão histórico-crítica da educação e conseqüentemente da formação do profissional de que com ela trabalha.

Há a preocupação com a competência técnica, não entendida dentro dos cânones do tecnicismo, mas como uma explicitação do compromisso político do profissional, na forma competente de ensinar, pois o professor ensina às crianças concretas, que poderão vencer ou fracassar na escola.

PAVIANI (1988) enfoca o aspecto ético da formação do professor, enfatizando a necessidade do mesmo ter presente a ética como uma dimensão da educação. Para este autor, a atividade do professor, por sua natureza, contém esta dimensão ética pois, além de outros motivos, "toda situação de ensino e de aprendizagem envolve sempre decisões, escolhas, influências, controles de comportamento".

É portanto, na década de 80, que autores como MELLO e SAVIANI, entre muitos, valorizam o papel da escola na mudança social, e a necessidade da competência técnica para ensinar e outros, como PAVIANI ressaltam a necessidade de formação ética e moral para atuar com coerência e assumir as conseqüências éticas de suas atividades.

GADOTTI (1988) analisando o posicionamento de Mello escreve: "através da melhoria da competência técnica do professor, a escola será útil às camadas populares, isto é, na medida em que souber transmitir, com eficiência, um saber verdadeiro e universal. O sentido político da prática docente realiza-se pela competência técnica".

O professor na década 80/90

CUNHA (1992) apresenta as características dominantes do professor para a década 80/90 .

Para esta autora o "conceito de bom professor é valorativo, com referência a um tempo e lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a idéia que socialmente é constituída sobre o professor". [Surge dessa premissa nossa preocupação em situar o professor e sua época de formação]

Cunha (1992) comenta que, embora em uma sociedade moderna, o professor continua sendo reconhecido pelos alunos, não só por sua capacidade de ensinar, mas também por sua capacidade, consciente ou inconsciente, de transmitir valores, normas e padrões de comportamento que colaboram e permeiam a vida social. O lado afetivo ainda é valorizado pelos alunos, considerando o professor efetivamente maduro, responsável e não o "bonzinho".

Em nossa década, na passagem para o terceiro milênio encontrei em RIOS (1993) a competência e a mediação como características para o bom professor.

RIOS(1993), baseado em GRAMSCI e CHAUI propõe que o professor seja exigente, para ser competente. Será aquele que "não se contentará com o pouco, não procurará o fácil: sua formação deverá ser a formação de um intelectual atuante no processo de transformação de um sistema autoritário e repressivo; o rigor será uma exigência para sua prática, contra o *laissez-faire* que se identifica com o espontaneísmo ..."

O professor, continua RIOS (1993), deve ser o mediador, pois a relação entre professor-aluno visa a aquisição de conhecimentos. E, o conhecimento "é o resultado da relação do sujeito com a multiplicidade de objetos com os quais se depara. Assim, professor e aluno são sujeitos conhecedores e a tarefa do professor é estabelecer o diálogo do aluno com o real, não com ele, professor, especificamente. Porque é por meio da relação professor - aluno que o objeto, que é o mundo, é apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental - a relação aluno-mundo - propiciada pela relação professor-mundo".

PIMENTEL (1990) embora fale sobre o professor universitário, apresenta características essenciais para o professor de qualquer grau,"... Conhecem seu próprio caminho na busca da construção do conhecimento e o reproduzem na sua metodologia. Têm todas as habilidades necessárias para inovar e criar, para mudar um mundo com o qual não estão satisfeitos. São capazes de rupturas com o estabelecido, conhecem o jogo das representações sociais que lhes atribuem papéis com os quais não concordam. Têm clareza de propósitos e de ações".

FUSARI e RIOS (1994) expõem a falsa dicotomia da competência: técnica x política, que é gerada na discussão entre educadores. Os autores contestam esse posicionamento apresentando a dimensão técnica e política interrelacionadas. "Ser competente é fazer bem o dever. Ao dever se articulam, além do saber, o querer e o poder. Pois é fundamental um saber, um domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esses conteúdos às características e necessidades dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado se não está ligado a uma vontade política, a um querer que determina a intencionalidade do gesto educativo. E este gesto não se exerce com seu sentido real de praxis, de trabalho, se não contar com a liberdade, enquanto poder de direcionamento do processo".

São professores formados nestas quatro décadas que participaram deste estudo. Provavelmente a ideologia ou as ideologias dominantes que permearam sua formação, influenciaram os posicionamentos que os mesmos deixaram registrados.

3.2 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR, A EDUCAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO E EM EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A escola para atingir seus objetivos, forma profissionais que serão os elementos que desencadearão todo o processo educacional, por meio da ação pedagógica que envolve, essencialmente, as relações humanas.

Por este motivo, neste trabalho, enfatizo a formação do professor, pois esta, sem dúvida, refletirá sobre sua atuação junto aos educandos, possibilitando ou não, que as ações pedagógicas se tornem educacionais, enquanto voltadas para as práticas conducentes à cidadania.

NÓVOA (1992), como outros autores contemporâneos, valoriza sobremaneira a importância da formação dos professores, pois esta perpassa às reformas e inovações educativas, acrescenta que "...sem uma formação adequada, nunca haverá ensino de qualidade."

GATTI (1992), também se refere à importância do processo de formação do professor e aborda a necessidade desta formação ser tanto pré-serviço como em serviço, pois ambas são faces de uma mesma problemática.

Ao considerar o aspecto de formação do professor, surge a figura do Estado pois cabe a ele, enquanto mantenedor da Escola Pública, formadora do profissional, prepará-lo para o desempenho do seu trabalho específico e, posteriormente, enquanto empregador deste profissional, promover seu aperfeiçoamento e atualização. E, em se tratando de um profissional, cabe lembrar ainda, o compromisso dos sindicatos e entidades de classe em colaborar neste aspecto.

Considera-se portanto neste estudo que a formação do professor, conforme o explicitado por NÓVOA (1992), "... envolve vários tipos de saberes: os da prática reflexiva, os de uma teoria especializada e os de uma militância pedagógica." Este autor ressalta ainda que "... os saberes específicos não são os únicos, não são acabados e que portanto a formação do professor deve ser um continuum."

Longe de atender às preocupações teóricas, no Brasil, nas últimas décadas, depara-se com um quadro desalentador, CUNHA (1980) enfatiza que "a educação dos educadores tem sido uma tarefa descuidada não só pela política educacional do Estado como, pelos seus críticos".

CANDAU (1994) refere que "A formação dos educadores está passando por um momento de revisão substantiva e de crise em nosso país". Para esta autora a explicação deste fato deve-se "ao questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador e a problemática relativa à redefinição do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral".

Enquanto estas preocupações povoam textos, dissertações e teses, milhares de professores estão sendo formados e inseridos no mercado de trabalho-escola. O produto por ele produzido pode apresentar defeitos imediatos e ser excluído da linha de produção (retenção/evasão) ou passar pelo teste de qualidade e ser aprovado (promoção). Entretanto este teste de qualidade não tem

garantias, nem de um ano, pois este aluno poderá ser retido ou evadido no ano subsequente. E no futuro, qual será o desempenho deste produto burilado por profissionais que têm a sua formação tão discutida, mas tão pouco melhorada?

O professor idealizado no transcorrer do tempo, apresenta características e atributos que poderiam garantir o êxito de seu desempenho, e segundo MELLO (1982) "a competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos em si da educação escolar". Para a autora, "o saber fazer seria tarefa política e sobretudo instrumento de uma vontade política... Como ser professor sem o domínio do saber?"

A realidade atual nos apresenta um quadro ocupacional caótico, onde o professor é um "cumpridor de tarefas". Acrescenta-se a isto, o fato da sua formação profissional estar sendo deficiente, tecnicamente desprovida de compromisso político. Vários estudos têm chamado atenção para o fato da formação profissional ser incompleta e permeada pela ideologia das classes dominantes, que se reflete em suas representações no geral, e em específico nas referentes à saúde, o que também estaria prejudicando o exercício de sua função educativa em saúde, no sentido de formação do cidadão.

A formação de um educador apto a colaborar com a transformação da realidade social, educacional e de saúde deve ter como alicerce, em meu parecer, uma preocupação clara em articular as dimensões técnica sócio-política e humanista e, para isto, o educador deve estar ciente de que a educação não é neutra e que não basta ter um conhecimento específico a transmitir. Dele, educador, se espera muito mais, como afirma PAULO (1994) "O novo educador deve ser aquele capaz de:

- não aceitar o ato pedagógico como neutro, mas ato político, comprometido com a construção de um novo Bloco Histórico, integrado hegemonicamente pelo proletariado;

- fazer da escolarização formal um espaço de luta, reconhecendo que, quando "a classe trabalhadora luta por mais educação formal, ela está lutando pela elevação do valor de sua força de trabalho e por melhores condições de vida (aqui Paulo citando PAIVA, 80).

- respeitar a educação que se impõe como veículo de transmissão da ideologia da classe dominante, assumindo-a como trabalho político de mobilização e organização das massas populares em torno de experiências concretas, que podem levá-las à consciência das possibilidades e meios de transformação das relações sociais que as oprimem;

- buscar e fazer uso de sua capacidade técnica, com a dimensão política que ela carrega subjacente;

- perceber que um profissional competente se forja também a partir da aquisição de mais e melhor aprimoramento técnico, entendendo que, como trabalhador do ensino que é, a sua "produção" deve ser permanentemente aperfeiçoada;

- perceber que se uma educação para transformação não se realiza apenas no interior dos muros escolares, nele certamente tem início".

Com base nestas constatações e proposições volto-me para o professor, agora como responsável também pela educação em saúde na escola. Qual é a sua formação?

Quando questiono o preparo do professor na área da saúde, ou especificamente da educação em saúde, não pretendo atribuir-lhe mais uma função ou tarefa. Estou, levantando um aspecto das atribuições deste profissional.

O Parecer 47/86 do Conselho Federal de Educação definiu "Programas de Saúde" como algo mais abrangente que uma disciplina, atribuindo-lhe uma função educativa ampla, que envolve inúmeras atividades escolares desenvolvidas no cotidiano, no ensejo da apresentação de conteúdos curriculares específicos e/ou de situações propícias onde problemas, interesses e necessidades dos alunos surgem relacionados ou não aos conteúdos que estão sendo apresentados.

Este texto legal implica em um comprometimento por parte de todos os professores e não apenas os de Ciências e Biologia, em estarem atentos e

preparados para estas situações. Entretanto, falta ao professor o preparo para assumir esta responsabilidade pois, o que se constata é que nos cursos de graduação e licenciatura nada é previsto em relação à introdução da Educação em Saúde Pública nos quadros curriculares. Há apenas referências à Programas de Saúde, enquanto tópico das disciplinas de Ciências no primeiro grau e Biologia no segundo grau. Esta associação ainda se apresenta vinculada à noções de higiene e são de característica normativa e reguladora.

Justificando esta colocação CARDOSO DE MELLO (1987) em pesquisa junto a professores e alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro, concluiu que os professores têm uma visão bastante distanciada da que FOCESI (1990) acredita que seja necessário para fazer educação em saúde, de acordo com os pressupostos da 8a Conferência Nacional de Saúde (1986). O pesquisador encontrou predominantemente entre os professores uma visão de sociedade harmônica e equilibrada, apontando para uma concepção de saúde que se contrapõe à de doença, considerada como um desvio resultante de "um comportamento inadequado, que alterou o bom funcionamento dos órgãos", portanto uma visão acrítica e que conduz a acreditar ser o doente o responsável pela doença.

BOGUS et al (1990) estudando a formação dos professores de 1ª a 4ª série de 1º grau para exercer atividades de educação em saúde, conclui que há necessidade de mudanças curriculares e metodológicas visando criar oportunidades para a discussão da saúde e sua importância, pois os futuros professores acabam, em sua atuação, reproduzindo o modelo escolar no qual foram formados. OLIVEIRA (1990), estudando a formação do magistério no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, apresenta uma proposta alternativa visando a participação crítica e consciente do professor na sociedade. Considera que o professor enfrenta condições precárias de trabalho, exiguidade de tempo, assim como resistência à mudança e neste contexto precisa ser repensada a Educação em Saúde em sua formação. Sua proposta busca superar o caráter tecnicista do currículo tradicional, para poder responder a questões mais estruturais, relacionadas à saúde: "no processo de organização da sociedade civil para que se concretize a universalização da saúde, qual o papel da Educação? Saúde se "ensina" ou é um direito que se aprende a conquistar?"

Entendendo a Educação em saúde como contribuição a conquista coletiva de condições dignas de vida e como em sua formação pré-serviço o professor não recebe este instrumental, acredito que caberia então ao Estado, enquanto empregador, possibilitar esta capacitação em serviço e com este procedimento oferecer condições efetivas para o desencadear dos Programas de Saúde com competência e compromisso na busca coletiva de melhores condições de vida e saúde para todos.

3.3 - AS CONDIÇÕES DE VIDA E TRABALHO DO PROFESSOR

3.3.1 - Os textos legais e o exercício da profissão

Na Antiguidade, o ensino formal foi exercido, na Grécia, por exemplo, pelos filósofos. Na Idade Média, pelos sacerdotes católicos e hoje nas sociedades modernas é desenvolvido pelo professor que exerce o magistério, como profissão regulamentada, uma função específica que exige habilitação especial e registro no Ministério da Educação e Cultura (MEC), ou órgão competente.

Na nossa sociedade hoje se faz educação formal, ou melhor se exerce o magistério, de forma autônoma (professores particulares), ou sob a forma subordinada na rede pública (como funcionário público) ou ainda em estabelecimentos particulares (professores regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT).

Em nosso país como em outros, ainda o professor tem o exercício de sua função regida por leis. No Estado de São Paulo, os professores do ensino oficial são regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos (Lei Estadual nº 10.261/68) e pelo Estatuto do Magistério (Lei Estadual nº 444/85), além de legislações complementares, que fixam as normas específicas de trabalho aplicáveis aos profissionais que fazem parte do Quadro do Magistério (QM).

No Brasil, enquanto se aguarda a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, continuam regendo o exercício da função do professor três textos legais, todos em nível de Governo Federal. São eles:

- Lei 4024/61 Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Lei 5692/71 Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º

graus.

- Lei 7044/82 que altera dispositivos de Lei 5692/71 referentes a profissionalização do ensino de 2º grau, em seus Arts. 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76.

A formação específica do professor, que mencionei, está condicionada ao Art. 30 da Lei Federal 7044/82 que diz: "Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a. no ensino de 1º grau de 1ª a 4ª. série, habilitação específica de 2º grau (Professor I)
- b. no ensino de 1º grau de 1ª a 8ª. série, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura do 1º grau, obtida em curso de curta duração (Professor II)
- c. em todo o ensino de 1º e 2º graus habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Professor III)."

3.3.2 - A Escola Pública, local de trabalho do professor

O professor do ensino público no Estado de São Paulo, exerce suas funções em escolas cujos ambientes são os mais heterogêneos, dependendo da linha arquitetônica, da situação econômica e da política vigente, quando de sua construção.

Há escolas privilegiadas com ambientes adequados com relação à iluminação, ventilação e à devida proporção em relação a área e números de alunos. Outras, construídas no período de democratização do ensino, caracterizado pela abertura de maior número possível de vagas, sofreram prejuízos em relação à sua qualidade, visto que o que interessava era número de vagas disponível, ou seja detrimento da qualidade pela quantidade. O que se encontra, muitas vezes, nestas escolas são salas úmidas, escuras, às vezes até com a própria estrutura comprometida, com trincas, rachaduras, etc.

Há professores que lecionam em salas adaptadas, isto é, salas construídas para outros fins, por exemplo: laboratórios, bibliotecas, depósitos. Estas salas podem estar no próprio prédio, ou fora deste, quando cedidas ou alugadas para atender à demanda escolar. Por serem adaptadas, estas salas, dentro ou fora do prédio, deixam, muitas vezes, de oferecer as condições mínimas para o trabalho docente.

3.3.2.1 - A hierarquia na Escola Pública

A estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação, vigente em 1993, pode ser observada no ANEXO 1.

A partir das Delegacias de Ensino (D.E.) apresentadas no Organograma acima referido, estão as Escolas ou Unidades Escolares (U.E.), que possuem atuando em seu interior funcionários ou servidores distribuídos em dois quadros: Quadro do Magistério (Q.M.) constituído por especialistas e professores e o Quadro de Apoio Escolar (Q.A.E.) que é formado por Secretário, Oficial de Escola, Inspectores de Alunos e Serventes de Escola.

Administrativamente os professores têm como superior hierárquico o Diretor de Escola que, por sua vez, se reporta ao Delegado de Ensino. Nas ausências ou afastamentos do diretor, as escolas que possuem mais de vinte classes, ou funcionam em três períodos, contam com o Vice-Diretor de Escola, que substitui o Diretor.

Tecnicamente, quando as escolas possuem um módulo de pessoal completo, os professores reportam-se aos Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Coordenadores de Ciclo Básico e nas Escolas Padrão à Coordenadores de Área, Período, Habilitação ou Segmento.

Em nível de Delegacia de Ensino encontram-se os Supervisores de Ensino e Assistentes Técnicos que desempenham uma função de assessoria técnico-pedagógica, orientando professores e diretores.

Na realidade entretanto, o quadro de pessoal das Unidades Escolares e Delegacias de Ensino estão com seus módulos incompletos, com raras exceções. (Anexo 2).

3.3.2.2 - O Regime de trabalho do professor

O regime de trabalho dos professores I, II e III da rede estadual de ensino, em termos de horas de trabalho é denominada JORNADA DE TRABALHO DOCENTE, para os efetivos e como CARGA HORARIA para os estáveis, admitidos temporariamente (A. C. T.) e pela Consolidação das Leis do Trabalho (C. L. T.). Embora com nomenclatura diferenciada o número de horas aula corresponde à:

- Jornada Parcial - 16 horas aula e 4 horas atividade
- Jornada Completa - 24 horas aula e 6 horas atividade
- Jornada Integral- 32 horas aula e 8 horas atividade
- Jornada Única (professores de Ciclo Básico) 26 horas aula, 6 horas de Trabalho Pedagógico (H. T. P.) e 8 horas atividade.

Aos professores efetivos é facultado completar sua Jornada com a Carga Suplementar , ou seja completar seu número de horas de trabalho , sem contudo descaracterizar sua Jornada , até completar o limite de 220 horas , entre horas aula e atividade.

Ao A. C. T. é estabelecido apenas um limite máximo de 220 horas e um mínimo de 2 horas-aula.

Para efeito de vencimentos esta Jornada ou Carga Horária é multiplicada por 5 semanas o que origina 100, 150, 200 horas de trabalho remunerado que pode ser acrescido de até 20 horas de carga suplementar perfazendo o limite de 220 horas.

Estas alternativas de composição de Jornada - Carga Horária oferecida pelo sistema , foi uma alternativa para compensar a queda do salário real verificada a partir da política de arrocho salarial, que atingiu violentamente o salário dos professores , como dos demais profissionais assalariados.

Vale a pena aqui referir que por ser uma profissão exercida, em quase sua totalidade por elementos do sexo feminino, ao dobrar sua jornada, ou trabalhar em dois períodos, ocorre uma inevitável sobrecarga de trabalho, quando somada às atribuições domésticas.

As "horas atividade" são remuneradas e destinam-se aos trabalhos extra-classe (corrigir provas, trabalhos, preparar aulas, etc.). Só a título de ilustração, diríamos que um Professor III de Geografia, por exemplo, que em média teria 3 horas/aula semanais por classe, para atingir a jornada integral teria que ministrá-la em 12 classes, cada classe tendo em média, pelo modelo pedagógico, de 35 a 40 alunos. Multiplicando o número de alunos pelo número de classes, poderemos ter uma idéia do que significa a atividade extra-classe de um Professor III. (Este é o caso dos professores que atuam nas escolas não Padrão).*

O campo de atuação do professor, conforme assinala CURY (1986), a escola, é o centro de onde deveria irradiar as ações de transformação, pelo menos é o que a sociedade espera desta instituição. Entretanto, o professor enquanto profissional encontra-se aquém deste processo transformador em relação às suas condições de vida e trabalho. Não podendo atuar com total autonomia em seu ambiente de trabalho, enquanto ainda não é considerado um profissional, por muitos segmentos sociais, deixa inclusive de lutar por sua transformação, desconhecendo muitas vezes, inclusive, a forma como a organização burocratizada do trabalho exerce influência sobre sua atuação e as condições desta com a determinação de seu modelo de vida e saúde.

Quando me refiro à autonomia do professor extrapolo a representação vigente, do senso comum e, às vezes, até do próprio professor de que esta autonomia é total pois: "o professor é dono de sua sala", "ao fechar a porta da classe, o professor faz o que bem entende." Esta possibilidade até existe, ou seja, a burla ao planejamento oficial da escola. Mas, mesmo esta burla é limitada e subjetiva, uma vez que os conteúdos são cobrados através das avaliações dos alunos e que estas são determinadas frente a um "conteúdo mínimo", quanto ao

* Escola Padrão: Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Graus, que a partir de 1991, pelo Decreto no. 34.035 de 22/10/91, passaram a ser diferenciadas das demais escolas, entre outros aspectos no que refere à autonomia pedagógica e financeira, carga horária diferenciada, na busca da melhoria da qualidade de ensino.

número e à forma. Até o próprio planejamento fica restrito à seleção de itens formalmente apresentados pelas Propostas Curriculares, que também sugerem o tratamento metodológico.

Como autonomia, poderia se considerar a possibilidade do professor selecionar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, mas estas, em sua maior parte são retiradas dos livros didáticos. Portanto, a falta de autonomia aqui ressaltada não se restringe apenas à burocratização escolar, mas à falha do próprio profissional que se ajusta a este burocratismo e se torna incapaz até de perceber muitas vezes, como esta forma de organização do trabalho influencia a sua atuação e as condições de trabalho. *

OZGA, citada por GINSBURG (1988), chama a atenção dos profissionais do magistério para que entendam as mudanças no controle e estrutura do trabalho de ensinar, utilizando os "princípios da organização, vendo o magistério como uma profissão e o ensino como um processo de trabalho".

GINSBURG (1988) cita também FREEDMAN que relaciona a proletarianização dos professores na cena contemporânea dos EUA e correlacionando-a com sua situação de saúde, comenta: "Os professores são ameaçados com a perda de seus trabalhos e do controle sobre os mesmos, esta pressão serve para direcionar o foco crescente, da insatisfação de cada professor, distanciando-o de uma análise crítica da escola (sociedade) enquanto instituição, para a preocupação com a falência de seu próprio trabalho".

Assim, o professor sofre toda sorte de influências que o distanciam de uma visão crítica e centram seu descontentamento em seu próprio desempenho, como o sistema quer que seja.

CATANI (1987) aponta a importância da percepção que o professor tem do seu desempenho no trabalho: "Isto é importante na medida em que certas marcas evidentes na percepção que esses profissionais têm do seu trabalho funcionam no sentido de restringir seu êxito, obscurecendo sua possibilidade de criar soluções inovadoras para os problemas enfrentados. E

* Sobre autonomia do professor ver PENIN, S.T.S. "A burocratização do trabalho do professor ou a eterna papelada". ANDE, ano 1, no. 4, 1982.

certamente, uma das origens dessa percepção está na própria formação recebida por esses professores."

Os professores, de acordo com este posicionamento teórico, formulam suas representações sobre o seu ambiente de trabalho e a sua saúde, de acordo com os padrões vigentes, incorporando a percepção de que o seu desempenho é falho, desmerecendo-se e acabando por se considerar não como um ser humano, mas como simples "força de trabalho".

O professor ao sentir-se doente, cansado, desanimado procura o serviço de saúde (SUS), pois não possui um serviço específico (Serviço de Saúde Ocupacional), que possa relacionar as suas queixas e sintomas com as condições de trabalho, assim, no SUS recebe apenas um tratamento sintomático.

O professor volta ao trabalho, supostamente atendido, e continua no exercício da profissão sem analisar que as condições básicas para este exercício lhe estão sendo negadas. Entenda-se como condições básicas aquelas que possibilitem viver e trabalhar com dignidade.

A esse respeito pode-se dizer que com o passar do tempo e mais neste último século, as transformações legais e sócio-políticas da sociedade vêm modificando a situação do professor e com ela a própria percepção do mesmo a respeito da importância da função social que exerce.

3.3.2.3 - A remuneração do professor

Sua remuneração que há muito deixou de ser condigna, o achatamento salarial do funcionalismo público, em geral, vem atingindo e modificando sobremaneira a vida do professor e conseqüentemente seu "status" social. Como referência cito que o piso salarial ao final do Governo Quécia para um Professor I, em jornada parcial correspondia a cinco salários mínimos aproximadamente e, em dezembro de 1994, não chegava a dois mínimos.

Como o salário mínimo é uma variável que sofre a influência de "n" fatores de ordem política e econômica comparei também a evolução salarial dos professores comparando-a com a taxa do dólar oficial correspondente ao período de 1990 a 1994, quando observei a queda salarial dos professores, sendo que entre Janeiro de 1990 a Dezembro de 1994 foi registrada a seguinte queda: para P I a diferença foi de U\$ 222,37; P II U\$ 245,16 e P III U\$ 270,29. Esta situação diz respeito aos professores em jornada integral, sem computar qualquer outra vantagem (Anexo 3).

3.3.3 - O PROFESSOR - UM PROFISSIONAL SINDICALIZADO

Inicio este capítulo buscando no Dicionário da Língua Portuguesa o significado de **Professor** e **Profissional**, duas palavras que compõem o título deste trabalho.

"Professor: (ô), s.m. Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte: mestre: (fig) homem perito ou adestrado; o que professora publicamente as verdades religiosas".

"Profissional: adj. 2 gen. Relativo ou pertencente a certa profissão; s. 2 gen. pessoa que faz uma coisa por ofício".

Busquei então o significado de **Profissão**.

"Profissão: s.f. Ofício; emprego; mister; modo de vida; ato ou efeito de professar; declaração ou confissão pública de um sentimento ou modo de ser habitual; condição social; qualquer das atividades especializadas, de caráter permanente, em que se desdobra o trabalho total realizado em uma sociedade; ..."

Analisando o significado dos termos posso dizer que, se o professor é aquele que ensina ou professa, se ser profissional é pertencer a certa profissão, se profissão significa ato ou efeito de professar e/ou atividade especializada, permanente que se realiza numa sociedade, então o professor é um profissional.

Esta analogia é deveras simplista mas básica para entendermos um processo alienante que será explicitado mais adiante.

LUDKE (1994) afirma que este é um assunto vasto e controvertido e que é tratado com maior frequência pela literatura estrangeira, em especial, a americana. Isto significa que pouco se tem falado da profissionalização do professor no Brasil, dando-se preferência à sua formação. Entretanto, LUDKE, neste mesmo capítulo cita que muitos consideram a profissionalização do educador uma negação de sua vocação, de sua missão, na relação inconsciente ou consciente com o sacerdócio, ligado ao significado do termo apresentado no início do capítulo. Aqui estaria acrescentando o seu embricamento com a religião pelo fato de que professor, em seus primórdios, ministrar um ensino fundamentalmente controlado e pela Igreja.

LUDKE (1994) apresenta ainda alguns critérios propostos por LIEBERMAN para considerar-se o exercício de uma atividade, um trabalho como uma profissão, que transcrevo:

"- Uma profissão deveria prestar um serviço público único e essencial e ser reconhecida pelo público em geral.

- os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética e para desempenhá-la, deveriam possuir conhecimento esotérico (entendimento de operações intelectuais especiais e posse de habilidades técnicas especiais);

- a organização dentro da qual os membros da profissão trabalham deveriam ser abrangente e auto-governada. Recrutamento, treinamento e credenciamento dos profissionais deveriam estar nas mãos dos membros ou de seus representantes oficiais;

- a organização deveria traçar modelos para a conduta profissional, aceitação pelos membros e controle da violação de normas".

Assim analisando, não posso considerar o professor deste estudo como um profissional pois, conforme os próprios professores relatam (Tabelas 19) e LUDKE conclui que no Brasil "... é uma profissão cuja competência

apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário".

3.3.3.1 - As entidades de classe do professor

A possibilidade oficial do professor vir a se sindicalizar surgiu com o advento da CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, em seus Artigos 8º e 37, inciso VI. Em São Paulo existem várias associações que representam os interesses dos profissionais da educação: CPP (Centro do Professorado Paulista) APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), UDEMO (União dos Diretores Ensino Médio Oficial) e APASE (Associação Paulista dos Supervisores de Ensino), sendo que a APEOESP e a UDEMO transformaram-se em sindicatos a partir de 9.11.88 e 9.1.91 respectivamente.

OLIVEIRA (1987) considera que há uma diferenciação entre os sindicatos em geral e o sindicato de professores, diferença essa decorrente da representação que fazem da profissão de professor, tanto os próprios professores, como o conjunto da sociedade e formula o seguinte: "Como os professores se identificam no contexto social e que representação fazem de seu trabalho? Ou seja, os professores se identificam como trabalhadores? A resposta a estas questões não são dadas independentemente da análise de um momento histórico específico. Ela tem como determinantes, de um lado, a inserção do professor na divisão social do trabalho e, de outro, a valorização da educação escolar no interior da sociedade. Apesar das ações determinantes, permanecem concepções e representações deslocadas da realidade histórica e que têm colaborado como importante recurso para a manutenção de hegemonia no interior da sociedade".

OLIVEIRA (1987) vislumbra uma mudança filosófica no exercício da profissão do professor ao dizer: "apesar de ainda ser bastante difundida a antiga concepção do professor, como um sacerdote que tudo sacrifica em prol de sua sagrada missão de ensinar, esta vai sendo cada vez mais abandonada pelos professores brasileiros. As raízes objetivas desse abandono encontram-se principalmente no aprofundamento das relações capitalistas de produção em todas as esferas da vida social e na crescente proletarianização. Estes dois processos combinados explicam a expansão nos últimos anos de organização

dos professores brasileiros em entidades do tipo sindical, às vezes em nível municipal, geralmente estadual e até mesmo se articulando em nível nacional".

Além do professor, outros profissionais como o médico, dentista, enfermeiro, pesquisadores e demais trabalhadores das áreas sociais tinham uma "motivação superior, próxima ao sacerdócio", que os levou a se afastar de uma auto-concepção como assalariados.

Ainda de acordo com OLIVEIRA (1987), a superação dessa concepção tem avançado por dois processos distintos e complementares: "primeiro a crescente proletarização do trabalhador intelectual, e, em particular do professor, torna mais flagrante a cada dia a contradição entre a representação que faz de seu trabalho e o seu nível de vida efetivo em relação a outras profissões. Segundo, à medida que as experiências sindicais de parcelas significativas do professorado vão sendo absorvidas e interpretadas pela categoria, aumenta a politização em seu interior, o que facilita o abandono dessas representações defasadas de sua inserção social".

No Brasil dos últimos anos, a distribuição pessoal de renda, segundo dados do Banco Mundial (1988) é uma das mais concentradas do mundo, entre os países em nível de desenvolvimento semelhante, muito embora o acesso à bens e serviços e à qualidade de vida tenha evoluído positivamente. Entretanto, essa evolução favorável tem sido menor do que proporcional ao desenvolvimento do país, o que permite conciliar a contradição apresentada pelos indicadores sociais: todos têm progredido, mas os ricos têm progredido mais e mais rapidamente do que os pobres. Ora, o professor não está entre os ricos e ao se ver distanciando de profissões que eram paralelas, em termos de prestígio e salário, em um passado não tão remoto, passa a questionar essa representação de sacerdote e passa a ter uma maior identificação com os demais trabalhadores.

PICANÇO (1982) cita outros autores que compactuam com a tese de Oliveira, como BEISEGEL, que afirma que o professor: "...submetido a um empobrecimento seletivo crescente, tem sido obrigado a sair daquela sua condição de homem de gravata empertigada".

CURY também citado por PICANÇO (1982) confirma que o professor tornou-se: "... um trabalhador mal pago, também fatigado com poucas

chances de superar sua formação deficiente ... quando não atingido ele próprio por calosidade em suas cordas vocais...".

A APEOESP, ligada a CUT, tem tentado a mobilização e a participação dos professores em movimentos representativos de categoria, como as greves. Entretanto esses mecanismos não têm sido eficientes, ao comparar os níveis de participação nos movimentos grevistas de 78-79 e os mais recentes, da década de 90.

Os dados coletados para este trabalho registram que alguns professores participaram do movimento em sua íntegra, e o registraram quando assinalam os motivos de suas faltas. O problema da mobilização atinge duramente o professor que se sente desamparado pelas suas entidades representativas e é procurado apenas nos momentos de mobilização geral, a greve.

É no sentido de força organizadora de classe que o sindicato tem falhado, ou seja no seu caráter político, não o político partidário, mas que como tal é visto pelos professores, uma vez que a militância sindical tem relações especificamente com o P.T. (Partido do Trabalhadores). É a militância política que favorece o processo educativo de participação do profissional no movimento sindical, levando-os a condição de liderança. Por este atrelamento político partidário, possivelmente, muitos professores deixam de filiar-se a este sindicato, deixando de participar do movimento político sindical, que poderia fortalecer a categoria e enriquecer o profissional pela influência da própria categoria.

As lideranças sindicais, embora reflitam a ideologia partidária não têm conseguido a organização política, no caso não partidária; da classe do professorado. Notadamente em nossa região, pode-se observar a ausência da prática político-sindical. Talvez as próprias condições do trabalho do professor favoreçam ao "status quo" impossibilitando a atuação das lideranças sindicais no ambiente de trabalho. Raros são os eventos para os quais o professor é dispensado do ponto e, mesmo quando as lideranças chegam à escola, têm que contar com a colaboração da direção da escola, para utilizando-se dos períodos de entrada-saída-intervalo e alguns minutos "roubados" das aulas, entrar em contato com os professores. Assim, estas visitas passam a ter caráter informativo e não

formativo, e vale assinalar que são raríssimas; ocorrem em época de eleição sindical e de movimentos reivindicatórios.

É assim que o professor, o responsável pela formação política do cidadão se vê alijado de seu próprio processo educativo de politização através do movimento de organização da categoria enquanto classe.

Pela pouca ou nenhuma experiência e conhecimento do professor da abrangência e força do movimento sindical enquanto representação do valor de força de trabalho bem como "força organizadora da classe operária na luta pela superação do trabalho assalariado" (ANTUNES 1984, citado por OLIVEIRA 1987), ele passa a não valorizá-lo e conseqüentemente a não participar.

Por outro lado, o sindicato, até a presente data, não exerce qualquer atuação no sentido de treinamento e atualização de seus pares, exceto alguns cursos de pequena duração conseguidos junto a Secretaria de Estado da Educação. Não há preocupação, também, quanto à conduta profissional e mesmo com o controle/avaliação do desempenho do profissional.

Não nego que a influência sindical tenha trazido benefícios aos professores, muito pelo contrário, é essa influência que permite que aos poucos, parcelas significativas venham se reconhecendo como trabalhadores assalariados, rompendo com a tradição cultural do sacerdócio. Mas como um processo, e especificamente educativo, é árduo e está no início. Meu intuito é chamar atenção das lideranças sindicais, para a necessidade de uma mobilização constante e supra partidária a fim de que o professor se reconheça e seja reconhecido como um profissional, atingindo através de sua formação política "níveis de organização capazes de articular o conjunto das categorias dos professores com interesses das camadas trabalhadoras" (SAVIANI, in RIBEIRO, 91, capa), e assim desempenhar o seu papel na transformação da sociedade.

3.3.4 - O PROFESSOR E A SUA SAÚDE

Iniciamos este capítulo citando LAURELL (1989) "No discurso sanitarista tradicional, os problemas de saúde são da população, agrupadas por

idade, sexo e zona geográfica, e não dos trabalhadores; são problemas do consumo e das condutas, e não do trabalho. A realidade cotidiana do trabalho tem sido o ponto cego não somente do olhar sanitaria, como também da maioria dos observadores e analisadores da sociedade. Assim, é importante e urgente penetrar os muros dos centros de trabalho e mostrar o que ali acontece para que saiam do âmbito de experiência individual e se tornem áreas socializadas e legítimas de ação e de transformação. A investigação que mostra e documenta a existência de determinada problemática é necessária para potencializar a luta operária pela saúde e pela vida".

Por si só, este parágrafo de LAURELL (1989) serviria para justificar este trabalho, a intenção é realmente desvelar o que ocorre no "intra-muros" escolares e apresentar as condições de trabalho e seus efeitos na vida e, conseqüentemente, na saúde do professor, pois para este trabalho o conceito de saúde adotado é o proposto pela 8ª Conferência Nacional de Saúde (1986): "Saúde é resultante das condições de alimento, habitação, educação, renda, meio ambiente, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso à serviços de saúde."

A escola, local de trabalho do professor, também vem sofrendo alterações. Aos poucos, vem assumindo características de uma empresa, com uma organização social de trabalho, em que vige a divisão social do trabalho, onde são separadas a concepção e o planejamento da tarefa, da sua execução. Os instrumentos de trabalho do professor na escola são o conteúdo e o método ou, o saber, e a forma de transmitir esse saber. Entretanto, as mudanças sociais e organizacionais dentro e fora da escola e a especialização oriunda da divisão do trabalho deixam ao professor uma tarefa atomizada, fragmentada, de transmitir os conhecimentos, sem o seu controle, que passa a ser de competência dos técnicos de nível hierarquicamente superior, os especialistas. O professor ao trabalhar assim, se submete a uma burocracia e se vê expropriado e explorado. Esta é a forma como OLIVEIRA (1987) sintetiza as alterações sofridas pela instituição.

O professor, em termos de condições de vida e trabalho, está vivendo sérios problemas relacionados a mudança e desvalorização de sua função na nossa sociedade. Assim, outros fatores estressantes vêm afetando sua atividade. O impacto dos mesmos tem sido investigado em muitos países,

principalmente Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Japão, e nos Países Nórdicos dentro do que tem sido denominado de "Síndrome de Burnout". Na última década os termos "Burnout" ou "Burned out" têm se tornado popular entre pesquisadores internacionais, como um descritor de respostas de profissionais a certas condições do trabalho, especialmente, o grau elevado de contato com o público. PERLMAN e HARTMAN (1982) definem "Burnout" como um "resposta ao stress emocional crônico com três componentes a) exaustão física e emocional; b) diminuição de realização pessoal no trabalho e c) despersonalização.

Para maior entendimento esclareço que o termo "Burnout", ou "Burn out" ou ainda "Burned out" origina-se do verbo da língua inglesa "To burn", cuja tradução é queimar, ferir, destruir pelo fogo, ou em sentido figurado, estar ansioso, excitado.

DEFRAK e STROUP (1989) assinalam que a ocorrência do stress ocupacional tem sido observado em todas as partes do mundo, como um importante fator causal de mortalidade e morbidade e de uma ruptura entre a saúde mental e o bem estar. O ensino é considerado, por muitos autores, como uma ocupação significativamente estressante e a literatura internacional o considera como origem e, em parte, responsável pela ansiedade e stress entre professores. A fonte/origem desse stress pode ser variada, de acordo com o contexto onde se insere a profissão e, portanto, difere conforme o país onde as pesquisas foram realizadas. A maior parte desses estudos apontam como causas mais comuns: "problemas com alunos", "excesso de papéis para serem preenchidos", "reuniões e trabalhos adicionais com a correção e preparo de tarefas e avaliações", além da significativa relevância de ser uma profissão ocupada, em sua maioria, por mulheres, que trazem toda uma sobrecarga física e emocional, oriundas de seus papéis de mãe, esposa e dona-de-casa. *

A profissão de professor é também uma das mais publicamente examinadas, avaliadas pela sociedade, já que a relação entre o comportamento do professor e seus efeitos sobre as motivações e comportamento dos alunos

* Sobre o tema ver: MADEIRA, F.R. "A esposa-professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho". ANDE, ano 1, no. 4, 1982.

BRUSCHINI, C. "Vocação ou Profissão?" ANDE, ano 1, no. 2, 1981.

MELLO, G.N. "Magistério de 1o. grau, da competência técnica ao compromisso político" S.P. Cortez, 1982.

permanecem ainda indefinidos, ou melhor não podem ser previstas, e se espera dele "milagres transformadores e até a salvação da sociedade". BRENNER & BARTELL (1984), referem que alguns estudos têm demonstrado que a "Síndrome de Burnout", ocasionada por estes fatores, estas expectativas, associadas a demanda excessiva de trabalho, por exemplo, tem provocado depressão, falhas cognitivas, obsessão e manifestações somáticas".

Embora estudos a respeito não tenham sido realizados no Brasil, pode-se concluir quanto ao item condições básicas de saúde, que dentro do enfoque social, o professor tem sido constantemente vilependiado em seus direitos e conquistas. Tem-se a impressão que as questões da mudança do papel do professor na sociedade e todos os componentes que foram caracterizados como "Síndrome de Burnout", vêm refletindo na sua prática de ensino e na sua saúde, tendo como resultado concreto solicitação de licenças médicas para tratamento de saúde, absenteísmo e a forma despersonalizada como muitos professores tratam seus alunos. Estes indicadores concretos que têm reflexos na educação em geral, se reproduzem, nos mesmos termos quando se trata da educação em saúde na escola.

O serviço de saúde que oferece atendimento ao professor é o SUS, como me referi e os convênios de Medicina Privada, não existindo convênios da empresa (Estado), mas do Sindicato (APEOESP) e do CPP e AFPESP que proporcionam a possibilidade do professor estar ligado aos mesmos.

As escolas não contam com CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes).

A atenção médica consiste em um exame médico admissional, realizado nas U.S. (Unidade de Saúde); depois disso, só se o interessado procurar por atendimento. Não há qualquer ação preventiva em termos de saúde do professor.

O Sindicato e as demais entidades mobilizam ao professor apenas para propor reivindicações salariais e de melhoria do ensino, assistência jurídica, e possibilitar a entrada do funcionário ao mundo da medicina dos convênios. Não seria tempo de se reivindicar, com mais firmeza, aquilo que é

devido pelo Estado aos seus funcionários, a assistência médica integral e gratuita e medidas de segurança e higiene no trabalho?

3.3.4.1 - Definição conceitual de "Burnout"

Os serviços que são dirigidos ao atendimento à pessoas e as instituições educacionais requerem que seus profissionais dispendam um tempo considerável de envolvimento com pessoas. Frequentemente a interação, entre os profissionais e os clientes ou alunos, é centrada nos problemas que estes apresentam (psicológicos, sociais e ou físicos) e são acompanhados por sentimentos de reativa, constrangimento, medo e desespero. Como a solução para esses problemas não é sempre óbvia e obtida facilmente, a situação de relacionamento torna-se, por vezes, ambígua e frustrante. Para os profissionais que atuam continuamente nestas circunstâncias o stress pode tornar-se crônico e conduzir ao Burnout.

O termo "Burnout" foi utilizado por FREUDENBERG, em 1974, um psicólogo familiar, como resposta ao stress, apresentado por membros do "staff" de instituições de atendimento alternativo. Atualmente, as pesquisas sobre burnout continuam a focalizar os trabalhadores que atuam nos setores de trabalho que contatam diretamente com as pessoas como: assistentes sociais, enfermeiras, professores, médicos, advogados e outras ocupações que requerem um contato constante com os indivíduos que necessitam de atenção e cuidados (JACKSON et al. 1986).

Embora seja um fenômeno estudado há relativamente pouco tempo, tem sido objeto de várias conceituações. Usualmente o termo "Burnout" refere-se, segundo MASLACH (1981) a sentimentos relativos ao desempenho da profissão e são representados por quatro dimensões:

1 - Exaustão Emocional - causado pelas excessivas demandas psicológicas e emocionais advindas do trato com pessoas que necessitam atenção e/ou ajuda. A utilização do termo exaustão reflete um importante posicionamento das pesquisas sobre a "Síndrome de Burnout", na medida que esta síndrome é mais relevante para trabalhadores, cuja atividade é muito envolvente. Exaustão

presume estados anteriores de alta tensão, em contraste com o tédio, que pode ser experimentado por trabalhadores, cujo trabalho é monótono ou desinteressante.

2 - Despersonalização - este segundo aspecto de reação ao stress entre profissionais é a tendência de não individualizar e despersonalizar clientes, pacientes e alunos. Despersonalização refere-se ao tratamento dado às pessoas como se fossem objetos e isto se observa quando os profissionais se dirigem aos mesmos como: o cliente, nº tal, o aluno da última carteira, o paciente do quarto tal, ao contrário de chamá-los pelos próprios nomes. A despersonalização dos clientes pode minimizar potencialmente a tensão emocional que pode interferir no atendimento nas situações de crise. "Níveis moderados de preocupação com distanciamento, separação, dirigidos aos clientes é apropriado e necessário para a obtenção de resultados efetivos em muitas ocupações" (LIEF & FOX, 63), mas a excessiva separação aliada a pouca preocupação com o "outro" surge quando o profissional apresenta sentimentos de insensibilidade e cinismo.

Para as subescalas de Exaustão Emocional e Despersonalização, altos escores encontrados com aplicação do M.B.I. correspondem a altos graus da "Síndrome de Burnout".

3 - Realização Pessoal - seria o terceiro componente derivado empiricamente e refere-se aos sentimentos de competência e sucesso que motivam os indivíduos a trabalhar com pessoas. Entretanto, tem recebido pouca atenção, talvez porque os sentimentos de ineficácia sejam mais facilmente evidenciados nas pesquisas. Os estudos têm demonstrado que pessoas cujos esforços falham repetidamente na produção de resultados positivos, desenvolvem sintomas de stress e depressão. (ABRAMSON, SELIGMAN & TEASDALE, 1978; MILLHER & NORMAN, 1979).

4 - Envolvimento - o quarto fator relatado como relacionado ao burnout, embora seja uma variável a ser utilizada em caráter opcional nas pesquisas, aparece como uma dimensão de abertura ao envolvimento do profissional com as pessoas. Isto é, quando o profissional sente-se próximo e semelhante ao cliente ou aluno e passa a se envolver emocionalmente com os problemas que os mesmos apresentam. Ou, quando se sente mal, por não ter dado aos alunos, um tratamento adequado, uma atenção diferenciada.

As subescalas de Realização Pessoal e Envolvimento, contrariamente às duas anteriores, indicam que baixos escores obtidos pelos profissionais, quando da aplicação do M.B.I., correspondem a altos graus da "Síndrome de Burnout."

Pode se considerar que "Burnout" é uma síndrome de Exaustão Emocional e de atitudes cínicas e negativas dos profissionais em relação aos sentimentos dos indivíduos para os quais dirigem o seu trabalho. O aspecto chave da "Síndrome de Burnout" é a intensificação do sentimento de Exaustão Emocional. Visto que seus recursos emocionais estão esgotados, os profissionais sentem que não são capazes de manter-se num nível de equilíbrio psicológico. O outro aspecto, a Despersonalização, é o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos em relação aos indivíduos que receberão os seus serviços. Estas reações negativas podem ser ligadas à experiência de Exaustão Emocional, isto é, estes dois aspectos de Burnout aparecem relacionados, de alguma forma. A insensibilidade ou a percepção desumanizada "dos outros" pode levar os profissionais a ver seus clientes como alguém que merece os problemas que apresenta (RYAN, 1971). A prevalência destas atitudes negativas entre os profissionais que têm contato direto com o cliente foi documentada por WILLS, em 1978. O terceiro aspecto, a Realização Pessoal, é a tendência de se auto-avaliar de forma negativa, particularmente em relação às ações que dirige aos seus clientes. Os profissionais sentem-se infelizes, frustrados consigo mesmos e insatisfeitos com os resultados de seu trabalho. Burnout seria então a reação final do indivíduo frente às experiências estressantes que se acumulam ao longo do tempo.

As conseqüências do "Burnout" podem ser muito sérias tanto para os profissionais, quanto para os clientes e para as instituições em que atuam. As pesquisas iniciadas por FREUDENBERG, em 1974 e 1975 e as subseqüentes MASLACH, 1976, 1978, 1979; MASLACH e JACKSON, 1978 e 1979, entre outras, sugerem que "Burnout" pode levar a uma deteriorização na qualidade do atendimento prestado pelos profissionais. Pode também aparecer como um fator desencadeante de "turnover", absenteísmo e baixa moral. A "Síndrome de Burnout" também já foi correlacionada com outros problemas emocionais e comportamentais como tristeza, insônia, utilização de álcool e outras drogas, além de problemas conjugais e familiares (MASLACH & JACKSON, 1981 e BURKE, SHEARER & DESZCA, 1984).

Pelo exposto, considera-se que "Burnout" é como uma resposta a uma tensão emocional crônica, surgida dos procedimentos profissionais dirigidos a outras criaturas humanas, particularmente quando estas estão atribuladas ou têm problemas (GREENGLASS, 1988).

Dada a significância da "Síndrome de Burnout" para os indivíduos e as organizações tornou-se necessário a existência de um instrumento padronizado para mensurá-lo.

IV - A ESCOLA: CIDADANIA X PARTICIPAÇÃO

A justificativa para buscar a interpretação dos professores a respeito desta questão encontra-se na legislação básica do estado brasileiro.

A Lei 4.024/61 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda em vigor, em seu artigo 1º assegura com relação aos fins da Educação:

"Artigo 1º - A educação nacional, inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, **do cidadão**, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade..."

A Lei 5.692/ 71 - que reformulou a 4.024/61 em seu Capítulo I - do ensino de 1º e 2º graus estabelece:

"Artigo 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e **preparo para o exercício da cidadania**" (grifo nosso)

A nova L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) , aprovada pela Câmara em maio de 1.993, mas que ainda não passou pelo Senado e portanto não foi sancionada, em seu Capítulo II, dos fins da Educação Nacional, estabelece:

"Artigo 2º - **A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania**, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fins: (grifo nosso)

I - O pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento;

II - a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação: (grifo nosso)

III - o preparo do cidadão para a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso à cultura , ao conhecimento científico, tecnológico e artístico e ao desporto;" (grifo nosso)

Como os textos legais condicionam a educação, em termos de complexidade e abrangência crescentes pela evolução do conceito de educação e pelas característica sócio-políticas determinantes, a formação do cidadão, parece-me de significativa importância conhecer o posicionamento e o entendimento dos professores quanto a este tópico. Pois, de acordo com a representação que os mesmos apresentam estariam evidenciando o seu próprio comprometimento político e ideológico e conseqüentemente o que fundamenta a sua tarefa de educador, na concepção mais ampla que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, apenas.

4.1 - Conceitos da cidadania

A origem das palavras cidadão e cidadania, segundo BUFFA (1993), encontra-se no "Direitos do Homem e do Cidadão" originado durante a Revolução Francesa (século XVIII), no momento em que a burguesia, ao assumir o poder político, em substituição à aristocracia, substitui o "monsieur" pelo "citoyen".

BUFFA (1993) argumenta, numa retrospectiva histórica que embora o conceito de cidadão da burguesia emergente estivesse atrelado ao de proprietário, houve um período em que , na sua emergência, o projeto burguês da sociedade defendia ideais universais, como a cidadania proposta para todos (Século XVI e XVII).

Já no século XVIII a burguesia não era mais a mesma, como o processo de produção também. A máquina surgiu e revolucionou a produção e

consolidou economicamente a burguesia, que passou a lutar pela conquista do poder político que se inicia com as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão, e posteriormente a Constituição de 1.791 embasada nas doutrinas iluministas. Em ambas fica patente os direitos naturais e imprescritíveis do homem e os da nação.

O direito à propriedade é a peça que as fundamenta. O proprietário é o cidadão, ou seja, "a propriedade é o critério do civismo" (BUFFA, 1993).

O pensamento burguês separa proprietários e não proprietários, e só os primeiros têm direito à plena liberdade e cidadania. Aos não proprietários, aqui entendido como os não possuidores de terras, cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano.

Há, nesta época duas propostas para a educação, uma para cada tipo de cidadão, acima referido. Na Inglaterra, Adam Smith expõe, na "Riqueza das Nações" seu pensamento sobre educação. Justifica-a em função da divisão (parcelar) do trabalho: a ocupação específica de operações simples acaba imbecilizando os trabalhadores. Assim, o Estado deverá facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica. Isto, segundo Smith traria vantagens para o Estado, "pois com pouco investimento teria um povo instruído e este é ordeiro, obedece aos seus legítimos superiores e não é presa fácil de ilusões e superstições que dão origem a terríveis desordens" (Buffa analisa que a educação dos trabalhadores pobres teria a finalidade, portanto, de discipliná-los para a produção. Propõe-se o mínimo para a maioria da população, para fazê-la uma massa de cidadãos passivos, com alguns poucos direitos).

O conceito de cidadania atual, segundo MARSHALL (1987), no qual me baseei, possui três aspectos: o civil, o político e o social, que não constitui dimensões analíticas e sim históricas. O aspecto civil diz respeito aos direitos relacionados à liberdade individual; o aspecto político corresponde ao direito de eleger e ser eleito, e o elemento social se refere aos direitos vinculados ao bem

estar material e "ao direito de participar, por completo, do gerenciamento social levando uma vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões prevalentes na sociedade.

4.2 - Como a escola atual coloca em prática a seu objetivo de "formar o cidadão".

A escola, como todos os aparelhos de estado, passou, a partir dos anos 70 a valorizar e incentivar a participação da população, um dos aspectos da conceituação de cidadania, relativo às relações de poder.

Já em 1972, atuei junto ao Projeto de Saúde, com a participação da comunidade do Centro de Saúde de Escola de Paulínia. Era um dos cinco centros no Brasil, que desenvolvia a proposta de participação popular, referendados pela OPS, com os Conselhos de Saúde, ainda não regulamentados por Lei.

Em 1985, ao retomar a área de educação, agora como diretora de escola, encontrei a Lei 444/85, Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, que em seu artigo 91, institui uma instância legal para a participação da população na Escola: Os Conselhos de Escola .

Uma outra instituição, um outro contexto, uma nova esperança ... a participação da população. Os sonhos foram revividos.

A população poderia ter acesso ao poder de decisão ...

Era um caminho que surgia embora ainda restrito, mas um caminho para a aprendizagem, uma esperança; não era apenas na escola onde eu estava, mas em todas as escolas estaduais; isto significa que haveria um pequeno grupo, pelo menos, em cada município, que estaria desenvolvendo um dos direitos do cidadão: a participação.

Os Conselhos de Escola são órgãos deliberativos e há uma distribuição equânime entre seus membros constituintes, isto é, entre elementos do corpo docente funcionários e especialistas e os representantes de pais de alunos.

Poucas, entretanto, foram as escolas que conseguiram alguns resultados positivos, com relação a verdadeira concepção de participação, com os Conselhos de Escola. O que se constata pela vivência e através de conversas informais entre diretores, é que a participação existe apenas no papel. Há eleições, atas, registros em cartório, mas, prevalece o destaque expresso pelos professores desta região:

– Os pais e alunos não participam."

– Eles não estão nem ai ..."

Eu complemento: "nem nós ..."

Todos os segmentos da população especialmente as classes populares, viveram uma educação autoritária, em um país autoritário. Aprendemos a obedecer e não a questionar e participar de decisões. Infelizmente a realidade é esta, para revertê-la é preciso ter coragem de recomeçar...

4.3. - De volta ao referencial teórico...

BUSSINGER e NUDELMAN (1984), anteriormente aos Conselhos de Escola, ao se referirem as A.P.M. e seu papel na democratização da escola alertam que a comunidade reclama o direito de discutir uma educação que atenda a seus verdadeiros interesses. Estes pais, segundo os autores, podem iniciar um processo de discussão que culmine na formulação de um saber que seja útil às camadas populares, estabelecidos por elas mesmas dentro de uma escola única, mas que respeite as desigualdades. Portanto, há dez anos passados, já se requeria um novo papel participativo para as A.P.M.s, ou seja, para a parcela representativa de pais, na época, na instituição escola.

CRUZ NETO (1993) argumenta que "a compreensão do sistema educacional local ajuda a desvendar a rede de poder existente numa localidade".

Isto porque o sistema educacional também reproduz a estrutura de poder de uma dada sociedade.

Assim, é que os dirigentes, professores, especialistas das escolas reproduzem a participação que vivenciam em suas experiências com o sistema educacional, onde participação não existe. Diretores são chamados à Delegacia de Ensino para participar de reuniões de transmissão de fatos/atos consumados; estes por sua vez transmitem a professores/funcionários, que os fazem chegar aos seus alunos sem questionamentos ou críticas. São os pacotes da Secretaria com ordens/orientações. É assim que se desenvolve o processo de produção no sistema escolar. Entretanto, creio que a escola tem possibilidades bem mais amplas do que ser mera reprodutora.

A participação está intimamente ligada a educação pois é do resultado desta participação política que será possível estruturar projetos educativos que sirvam a população realmente (ARROYO, 1988).

CRUZ NETO (1993), considera que o poder local e a participação têm ligações com a educação quando se reflete sobre inter-relação política-educação e para explicar cita Gutierrez "a ação educativa não pode deixar de ser política, da mesma maneira que a política, a boa política - tem que ser pedagógica". Continuando, Cruz Neto afirma que a educação e a política interagem na sociedade como um todo, o que destrói a pseudo-conotação de neutralidade da escola, mesmo quando ela assim se proclama. E cita novamente Gutierrez: "faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz".

Minha colocação ao finalizar este capítulo é de que a participação, direito do cidadão, é um processo não de outorga, de concessão, mas de construção, quer na instituição escolar, quer em movimentos sociais mais amplos. Assim, o educador também cidadão, deverá passar por este processo educativo por excelência, e político por consequência, para propiciar a verdadeira democratização da Escola. Escola esta responsável pela construção do novo cidadão, ou seja, a transformadora do Ideal em Real e, isto para mim, não é Utopia.

V. OBJETIVOS

5.1 - OBJETIVO GERAL

Descrever e analisar as percepções dos professores da Delegacia de Ensino de Moji Mirim sobre seu estado de saúde relacionando-o às condições de vida e trabalho e a sua atuação em relação a Educação em Saúde nas escolas.

5.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

5.2.1 - Caracterizar os professores da Delegacia de Ensino de Moji Mirim quanto aos seus dados demográficos e sócio-econômicos.

5.2.2 - Identificar as opiniões dos professores sobre sua condição de profissional.

5.2.3 - Analisar a interpretação do professor sobre o objetivo oficial-legal da Educação Escolar Brasileira de "formar politicamente, formar o cidadão".

5.2.4 - Investigar a existência da "Síndrome de Burnout" e interpretá-la em função das condições de vida e trabalho dos professores.

5.2.5 - Relacionar as causas das "Licenças de Saúde", registradas pelos professores com os demais sinais e sintomas referidos pelos mesmos.

5.2.6 - Relacionar as percepções do professor à respeito da educação, condições de saúde e trabalho com a possibilidade de atuação específica no campo da educação em saúde na escola.

VI. ÁREA DE ESTUDO

A área de estudo escolhida para o presente trabalho compreende os seguintes Municípios: Moji Mirim, Moji Guaçu, Itapira, Santo Antonio de Posse, Artur Nogueira, Engenheiro Coelho e Estiva. Os dois últimos municípios citados foram desmembrados respectivamente de Moji Guaçu e Artur Nogueira e tiveram autonomia político-administrativa a partir de 1993.

Geograficamente estes municípios estão localizados na Região Sudeste do Estado de São Paulo, a uma distância compreendida entre 140 Km a 180 Km, da Capital.

Administrativamente fazem parte da DEMM (Delegacia de Ensino) e do ERSA 28, ambos com sede em Moji Mirim.

A escolha dessa área baseou-se principalmente nos seguintes fatores:

- A rede do ensino público oficial é constituída de quase todos os tipos de escola, ou seja: de 1º e 2º graus (EEPSG), de 1º grau (EEPG), agrupadas de 1º grau (EEPG A), escolas de 1º grau rurais (EEPG R), escolas de 1º grau isoladas (EEPG I) e de emergência (EEPG E). Esta Delegacia de Ensino só não apresenta escolas de ação comunitária (U.E.A.C.).

São 71 as escolas e seu corpo docente constituído por 2059 professores (P-I; P-II; P-III, professores de pré-escola e de classes especiais).

Essa diversidade nos possibilitou encontrar professores inseridos em realidades e problemáticas advindas da urbanização e desenvolvimento diferenciadas, isto é, áreas de risco, de difícil acesso, ou áreas onde o professor conhece toda a comunidade e vai a pé para o trabalho. Há classes super lotadas e classes com número reduzido de alunos. Isto ocorre devido aos diversos estágios de urbanização e desenvolvimento em que se encontram os municípios desta área, estágios estes que vão desde alta taxa de urbanização e

industrialização (Moji Guaçu) até pequenos centros urbanos, com economia essencialmente baseada na agro-pecuária (Santo Antonio de Posse).

As condições acima referidas parecem possibilitar a generalização e extrapolação de dados referentes a condições de trabalho, exercício de profissão no que se refere a saúde do professor, considerando-os como amostra representativas da Delegacia de Ensino de Moji Mirim.

Devo assinalar que a autora é diretora de uma escola que pertence à Delegacia de Ensino de Moji Mirim, à EEPSPG "Santo Antonio", o que facilitou o desenvolvimento do presente estudo e, que pode ter trazido vieses, em função do "efeito de halo", que espero ter sido minimizado pelas questões objetivas e a atenção que dirigi ao mesmo, embora saiba que em todos os estudos podem surgir vieses.

Considero-me entretanto privilegiada, em relação a outros pesquisadores, enquanto participante do quadro da escola, à medida que posso dela afastar-me, o suficiente, para poder tentar analisá-la.

VII. MODALIDADE DO ESTUDO

7.1 - METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi o survey populacional conforme definido por FINK & KOSECOFF (1985), tendo como população de estudo os professores que trabalham na rede estadual de ensino de 1º e 2º graus (Professores I, II e III) que atuam na área administrativa correspondente à Delegacia de Ensino de Moji Mirim (D.E.M.M.).

Embora o tema seja amplo e complexo, este estudo se restringirá essencialmente aos aspectos descritivos, levantando hipóteses sobre relações entre saúde, trabalho e educação em saúde na escola, que deverão ser aprofundados por outras pesquisas.

7.2. - PROCEDIMENTOS

7.2.1 - Determinação da população de estudo

A população deste estudo são os 2.059 professores que se encontravam na rede estadual de ensino do 1º e 2º graus [Professores I (772), II (259) e III (1028)] que atuavam na área administrativa correspondente à Delegacia de Ensino de Moji Mirim (D.E.M.M.), no ano de 1993.

7.2.2 - Cálculo do tamanho da amostra

Do universo de 2.059 professores foram selecionados, de forma aleatória, 465, permitindo a formulação de generalização para o universo, com precisão de mais ou menos 4 pontos percentuais. Neste trabalho, tendo em consideração a aplicação do M.B.I., trabalhou-se com a estimativa de prevalência do distúrbio (Síndrome de Burnout) igual a 49,0% encontrado na literatura inglesa (Capel, 1987). O erro Alfa aceito foi de 0,05.

7.2.3 - Seleção e elaboração dos instrumentos da pesquisa

O instrumento de coleta de dados selecionado para este estudo foi um questionário elaborado com questões estruturadas e semi-estruturadas (Anexo 4).

Segundo Allport, citado por BLASE (1986), o questionário é um instrumento que pode ser comparado a um documento pessoal, pois "any-self revealing record that intentionally or unintentionally yields information regarding the structure, dynamics and functioning of the author's life".

Optou-se também por este instrumento auto-aplicável pelo número de escolas, a distância entre as mesmas e os diferentes horários dos professores, que tornariam impossível atingir a amostra pretendida, no tempo disponível.

O questionário consta de seis partes, divididas do seguinte modo:

- A - Dados de identificação: questões 1 a 19.
- B - Sentimentos em relação à profissão: questões 20 e 21.
- C - Dados referentes à saúde do professor: questões 22 a 25.
- D - O M.B.I. - questão 26 - Exaustão Emocional.
 - questão 27 - Realização com o Trabalho.
 - questão 28 - Despersonalização.
 - questão 29 - Envolvimento.
- E - Educação em Saúde: questões 30 a 30.6.
- F - Espaço para comentários e sugestões.

As questões iniciais forneceram dados para a caracterização da amostra, preservando, entretanto, o anonimato do entrevistado.

7.2.3.1 - Questões semi-estruturadas

As questões semi/estruturadas forneceram os dados relativos às opiniões que os professores têm da saúde, doença, objetivo da escola e educação em saúde, complementando as informações das questões estruturadas.

Neste trabalho, procurei identificar as representações que os professores fazem sobre sua saúde, a visão de mundo deste grupo profissional, com as contradições e conflitos presentes no contexto em que foram elaboradas. As representações foram também utilizadas para a análise dos dados referentes a formação política do cidadão, que é um objetivo da educação.

7.2.3.2 - Questões estruturadas

Os itens das questões estruturadas subdividem-se em:

a) construídos especialmente para esse trabalho e utilizados para coletar dados referentes à identificação do professor, aos sinais e sintomas por eles referidos como problemas de saúde, seus sentimentos em relação à profissão, à educação e à educação em saúde;

b) o Maslach Burnout Inventory (M.B.I.), escala desenvolvida por Maslach & Jackson (1981), utilizado para identificar o grau de Burnout em que se encontram estes professores. Este instrumento teve sua validade retestada por outros pesquisadores, em outros países, como CAPEL (1987); SARROS & FRIESEN (1987), BURKE & GREENGLASS (1989); BRENNER & BARTEL (1984); sendo considerado um instrumento válido, fidedigno e de fácil aplicação (Anexo 4).

Para consolidar a adequação do M.B.I. e também do questionário em sua totalidade este instrumento foi submetido a um pré teste com professores de uma escola estadual de Jaguariúna, (SP) e após as reformulações necessárias terem sido processadas, o questionário foi aplicado .

Para utilizar o M.B.I. neste estudo solicitei permissão para o Consulting Psychologist Press, Inc. de Palo Alto, Califórnia (U.S.A.), que detém os direitos sobre este instrumento.

7.2.4 - A aplicação dos questionários

Os questionários foram encaminhados à D.E.M.M. após entendimentos e autorização da Sr^a Delegada de Ensino, o que possibilitou o uso das caixas de correspondência de cada Unidade Escolar.

Junto aos questionários seguiram cartas solicitando a colaboração dos diretores de escola e dos professores, apresentando os objetivos da pesquisa e solicitando a sua colaboração, preenchendo devidamente os mesmos. (Anexos 3 e 4).

Os questionários retornaram pelo mesmo sistema.

Os diretores destas escolas foram contatados previamente e com sua colaboração obtivemos um retorno significativo dos questionários, ou seja, 74,28%, quando a literatura refere os seguintes percentuais de retorno: CAPEL (1987) 56,5%; FIMIAN & BLANTON (1987) 46,0%; DE FRANK & STROUP (1989) 65,0%; FIMIAN (1987) 46,0% e 48,0%, entre outros.

Estes mesmos diretores justificaram que o retorno não foi maior pelo acúmulo de serviço dos professores no final do ano.

7.2.5 - "Síndrome de Burnout" e o M.B.I.

7.2.5.1 - A proposta de Maslach para Mensurar a "Síndrome de Burnout"

Para mensurar a "Síndrome de Burnout" foi utilizado o instrumento proposto por MASLACH & JACKSON, (1981), o M.B.I., desenvolvido por estes autores e que tem demonstrado, até agora, ser o instrumento mais indicado para pesquisas neste campo, de acordo com GOLD (1984) e CAPEL (1987).

O M.B.I. desenvolvido para medir os aspectos hipotéticos da "Síndrome de Burnout" tem possibilitado conhecimento sobre atitudes e sentimentos característicos dos professores com "Burnout".

Este instrumento se constitui em três sub-escalas que foram construídas para abranger as três dimensões já explicitadas na definição conceitual, ou seja, Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal, além da sub-escala de Envolvimento Emocional, que é opcional.

MASLACH & JACKSON (1981) abordaram cada enunciado, itens da escala, segundo orientação de LAZARUS & COHEN, para a HASLESS SCALE, em dois aspectos: frequência e intensidade, sendo que frequência refere-se ao número de vezes que o sentimento foi registrado e a intensidade, ao grau de força/energia, com que atingiu as emoções dos indivíduos.

A forma preliminar do M.B.I. consistia em 47 itens com os dois formatos, depois da mesma ter sido aplicada a várias amostras de profissionais e os resultados terem sido submetidos a uma análise fatorial utilizando o fatoramento principal como interação e a rotação ortogonal (varimax), os itens foram depurados e reduzidos a 25.

Como as correlações entre as dimensões frequência e intensidade, através dos itens foi sempre alta, em estudos posteriores os autores propuseram a utilização de uma única dimensão: frequência, para mensurar esta síndrome.

O M.B.I. coloca o "Burnout" como uma variável contínua estendendo-se de baixo para moderado e alto graus de "Burnout". Para MASLACH (1981) um alto grau de "Burnout" se refere a altos escores obtidos nas sub-escalas de Exaustão Emocional e Despersonalização e baixíssimos escores fatoriais na sub-escala de Realização Pessoal. Um grau moderado de "Burnout" se reflete em escores fatoriais moderados em todas as três sub-escalas. Já um grau baixo de "Burnout" é refletido por baixos escores de Exaustão Emocional e Despersonalização e alto escore para Realização Pessoal.

MASLACH & JACKSON (1981) testaram a consistência interna (fidedignidade) dos 25 itens da escala utilizando o Coeficiente (α) de Cronbach.

A validade foi demonstrada a partir da correlação com critérios externos:

- 1º) Os escores do M.B.I. foram correlacionados com uma classificação de comportamento, feita independentemente por pessoas que conheciam bem o indivíduo (esposa, colegas de trabalho, etc.) que respondia as questões da escala.
- 2º) Os escores do M.B.I. foram correlacionados com a presença de certas características do trabalho que eram consideradas como contribuintes para o nível de "Burnout" experimentado.
- 3º) Os escores do M.B.I. foram correlacionados com medidas de várias conseqüências que foram hipoteticamente relacionadas ao "Burnout".

As três formas de correlação demonstraram substancial evidência da validade do M.B.I.

Os dados pessoais dos indivíduos e as condições organizacionais de trabalho analisados com os escores do M.B.I. indicaram um certo relacionamento com o nível experimentado de burnout, tais como sexo, idade, raça, estado civil e nível de educação, bem como número de alunos, classes que leciona, autonomia, etc.

7.2.6 - Procedimentos de análise de dados utilizados neste estudo

Pela amplitude e complexidade do tema em estudo, utilizou-se técnicas de análise quantitativas e qualitativas.

A análise quantitativa aplicou-se a aspectos referentes a dados pessoais e organizacionais considerados hipoteticamente como preditores da "Síndrome de Burnout" e à própria escala do M.B.I., que foi descrita anteriormente.

7.2.6.1 - Análise Quantitativa

Para processamento estatístico dos dados deste trabalho foram sugeridos os procedimentos: codificação e tabulação simples dos dados referentes a identificação, dados de saúde, bem como os dados qualitativos, para análise posterior. Em seguida, alguns destes dados passaram por outros tratamentos, como cruzamento entre os mesmos, dependendo de sua significância para este estudo. A interpretação dos resultados foi feita através da análise comparativa dos percentuais.

7.2.6.2 - Análise estatística do M.B.I. neste trabalho

Para processamento dos dados do M.B.I. neste trabalho foram seguidas as orientações de MASLACH & JACKSON (1981); IWANICKI & SCHWAB (1981) e FIMIAN & BLANTON (1987), que recomendam a análise fatorial como procedimento estatístico e para o seu processamento, o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) desenvolvido por NIE & al. (1985).

A validade da escala foi testada pela análise fatorial, que é um tipo de análise multivariada de interdependência, que trata das relações internas de um conjunto de variáveis correlacionadas (como são os itens das sub-escalas do M.B.I) e as substitui por outro conjunto menor de fatores ou variáveis hipotéticas, que devem exprimir ou representar, no caso, os conteúdos de Exaustão Emocional, Despersonalização, Realização Pessoal e Envolvimento.

A validade foi testada ainda pela correlação com critérios externos, uma das formas indicadas por MASLACH & JACKSON (1981). Idade, sexo, tempo que leciona, graus de ensino e outras variáveis, comumente apontadas pela literatura como preditoras da "Síndrome de Burnout", foram utilizadas para esta correlação.

Para verificação da fidedignidade foi utilizada a mesma forma sugerida por MASLACH (1981), o Coeficiente Alfa (α) de Cronbach, objetivando estimar o grau de consistência interna.

Para cálculo dos escores dos indivíduos, inicialmente foram seguidos os critérios de avaliação de respostas adotadas por MASLACH & JACKSON (1981) em suas pesquisas, nos quais são estipulados os seguintes valores para as respostas dadas pelos indivíduos ao responder os itens da escala. Com relação à dimensão frequência, as respostas foram escalonadas da seguinte forma:

- muitas vezes ao ano - 1
- mensalmente - 2
- algumas vezes ao ano - 3
- todas as semanas - 4
- várias vezes na semana - 5
- todos os dias - 6

Em relação à dimensão intensidade, as respostas foram escalonadas da seguinte forma:

- muito fraco - 1
- moderado - 2
- muito forte - 3

A resposta negativa ao item foi considerada uma opção sem valor estatístico, já que equivale a uma situação não vivenciada pelo indivíduo, ou por não ter sido respondida, por opção do indivíduo, tanto para a dimensão frequência quanto para a dimensão intensidade.

MASLACH (1981) calcula escores totais para cada indivíduo, em cada uma das sub-escalas e estabelece pontos de corte para caracterizá-los, em níveis alto, médio e baixo da "Síndrome de Burnout, não havendo portanto um procedimento padrão.

Neste estudo, como obtivemos a partir da análise fatorial, fatores para cada uma das sub-escalas, optou-se por utilizar escores ponderados. Assim foram calculados para cada indivíduo escores fatoriais da sub-escala e estabelecidos os pontos de corte, conforme o esquema abaixo, que representam os níveis estabelecidos para a classificação dos indivíduos.

Foram calculadas para cada indivíduo as médias dos escores fatoriais das sub-escalas, o desvio-padrão e a variação mínima e máxima dos escores fatoriais, segundo a distribuição dos dados pessoais dos professores e dados relativos à profissão e saúde. A diferença das médias foi testada através do modelo de análise "One Way", para verificar a interferência destas variáveis na variável dependente em estudo, a "Síndrome de Burnout".

Com relação ao número de observações apresentados nas tabelas e quadros (N das Tabelas e Quadros dos dados quantitativos) cabe ressaltar que acontecerá uma variação, justificada em alguns casos pela omissão de respostas e, em outros, pelas respostas pertencerem a categoria não se aplica,

7.2.6.3 - Análise qualitativa de questões abertas

O conteúdo expresso pelos professores como resposta a questões abertas foi analisado de forma temática, na tentativa de penetrar nas representações dos mesmos sobre educação, cidadania, concepções sobre saúde-doença e outros.

As conclusões elaboradas ao final da análise foram ilustradas e corroboradas com frases dos professores, as mais significativas, e passíveis de generalização ou que expressam conflitos e contradições.

Uma categorização destas mesmas respostas, foi feita, de acordo com procedimentos sugeridos por BARDIN (1988), para possibilitar uma quantificação e correlação com dados pessoais, profissionais e com o próprio M.B.I.

VIII. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

8.1 - OS NOSSOS SUJEITOS: OS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM

O objetivo desta fase da pesquisa é apresentar os professores que participaram deste trabalho respondendo aos questionários e colaborando, trazendo as suas certezas e incertezas, conceitos e preconceitos, alegrias e tristezas.

São os nossos sujeitos, ou melhor, são aqueles que como autores e ou, atores da peça Educação podem criá-la e interpretá-la fielmente e ajudar a compreendê-la.

A apresentação é genérica, pois para dar liberdade preferi não conhecer as pessoas, os questionários tinham apenas dados pessoais que possibilitaram traçar o perfil dos professores e sobre eles tecer comentários.

Os comentários, ou melhor, a análise foi tecida buscando elementos que possibilitaram de um lado, relacionar os dados pessoais com as representações que o professor apresenta sobre a profissão, saúde/doença e educação em saúde, bem como, de outro lado relacioná-los com a "Síndrome de Burnout", isto, para não incorrer no erro apontado por SILVA (1991) de simplesmente categorizar os professores de uma maneira genérica e abstrata.

Os professores são, como no estudo de GATTI (1994), em sua maioria, 87,3%, do sexo feminino, sendo que 22 professores deixaram de responder a esta questão e portanto não foram computados nesta tabela (Tabela I em anexo).

Estudos anteriores como os de GOUVEIA, BRUSCHINI, MELLO e CYSNEIROS, citados por LUDKE (1994), reforçam este achado e tratam especificamente da problemática do contingente feminino, que praticamente monopoliza o magistério brasileiro.

O fato do magistério, principalmente de 1º grau, ser considerado uma profissão essencialmente feminina, o tem, segundo LUDKE (1994) e outros autores, tornado uma "semi-profissão" desvalorizada na sociedade ocidental.

Isto tem acontecido porque a grande maioria das professoras, até hoje, têm escolhido esta ocupação em função da facilidade de "compaginá-la com a função doméstica e abandoná-la, transitória ou totalmente, em função da maternidade e deslocamento do cônjuge".

Outros estudos, citados por GINSBURG (1988), como o de APPLE (EUA), BERGEN (Inglaterra), DARYLEWICZ & ALISON (Canadá), assinalam um outro aspecto da relação sexo/magistério, na medida em que buscaram um entendimento histórico do ensino enquanto ocupação, como um trabalho em uma escola de poder patriarcal. Estas investigações contextualizadas no século XX, concluem que a feminilização da "força operária do ensino" está associada à "proletarização do magistério, enquanto ocupação".

A idade destes professores varia entre menos de 20 anos (0,9%) e mais de 50 anos (4,7%), sendo que a faixa modal está entre os 30 a 40 anos (35,1%). As médias de idade masculina e feminina estão próximas, respectivamente 35,5 anos e 33 anos (Vide Tabela I em anexo).

A Tabela 2 demonstra que aproximadamente (16%) dos nossos professores tiveram sua formação profissional na década de 50/60; (25%) na década de 70 e (59%) nas décadas de 80 e início de 90.

Na análise da relação entre idade e tempo de magistério verificou-se um fato interessante, entre os professores que recém iniciaram suas carreiras (1 a 5 anos), a maioria, 65,2%, têm entre 20 e 30 anos e uma parcela significativa, 25,2%, iniciou suas atividades no magistério após os 30 anos e, 7,0%, após os 40 anos (Tabela II em anexo).

Tal observação pode estar explicando uma opção profissional tardia, devido à falta de recursos para obtenção de formação profissional, que só

teria sido possível, após o exercício de outra ocupação que lhe forneceu recursos para tanto; ainda no caso feminino, presume-se que isto tenha ocorrido em função da mulher ter que vir a colaborar com o orçamento doméstico, devido à recessão e ao desemprego, ou ainda, por ter se liberado após a criação dos filhos.

Observou-se ainda, que a maioria dos professores da amostra (34,3%) estão no início da carreira, tendo iniciado suas atividades no magistério há menos de 5 anos.

Entre os 40 professores do sexo masculino, observa-se que 52,5% estão na carreira há menos de 5 anos, enquanto que para esse mesmo tempo de magistério entre as 276 mulheres, encontra-se um grupo de 31,6%, como pode ser observado na Tabela 3. Esta mesma tabela faz pressupor que com o aumento das faixas correspondentes a tempo de serviço há a diminuição proporcional do número de professores desta amostra, sendo mais drástica a diminuição para o sexo masculino.

Se for considerado que a faixa etária de maior frequência para o sexo masculino está entre 30 e 40 anos (42,5%) como referido na Tabela 1, pressupõe-se que os professores do sexo masculino estão ingressando no magistério em uma faixa etária mais elevada, significando que já estiveram em outra profissão e optaram posteriormente pelo magistério (Tabelas 1 e 3). Pode-se tentar explicar esse fato pela recessão econômica e o aumento do desemprego atual, que podem estar levando os professores do sexo masculino a buscar uma profissão mais estável, embora menos rendosa.

A maioria dos professores da amostra (46,7%) lecionam no primeiro grau, nas séries iniciais, CB a 4ª série, independente de terem ou não nível universitário. Dentre estes, 27,4% leciona há menos de 5 anos (Tabela 4).

O fato desta tabela apresentar uma maior porcentagem de professores que lecionam no ciclo básico até a 4ª série, exclusivamente, não significa que os professores que lecionam nas demais séries sejam proporcionalmente em número reduzido, mas sim que há uma diversificação de atuação nas diferentes séries (as porcentagens das tabelas são somadas). Comparativamente, o número de professores distribuídos nos cargos/funções de P

I, P II e P III é proporcional ao da DEMM, pois esta conta com 772 P I, 259 P II e 1028 P III, a proporcionalidade se mantém em relação ao número de professores da S.E.E. com 97.986 P I, 37.650 P II e 109.482 P III. (Fonte: L.D.E. - 1993 DEMM, P.A.E. - S.E.E., 1993 - Anexo 7).

A Tabela 5 que relaciona escolaridade e cargo ocupado indica que dentre os 334 indivíduos que responderam às duas variáveis em análise, são encontrados 4,8% de estagiários dentre os quais 37,5% possuem segundo grau completo, outros 37,5% superior incompleto e 18,8% superior completo. Os professores I que representam 40,4% desta amostra são distribuídos da seguinte forma: 54,1% com superior completo e 8,1% cursam o 3º grau. Isto significa que 62,2% dos professores I estão com sua escolaridade além da exigida legalmente. Os professores III possuem superior completo, 94,8%, sendo que há ainda 2,7% professores III que estão cursando pós-graduação (mestrado/doutorado).

A escolaridade dos professores deste estudo atende às exigências da Lei Federal 5.692/71 para a ocupação dos cargos. A amostra conta desde estagiários (0,3%) até pós-graduandos (1,5%), mestrandos e doutorandos.

Com relação aos Professores II a Lei 5.692/71 em seu artigo 77 das Disposições Transitórias permite que quando não houver professor legalmente habilitado para atender às necessidades do ensino, se contrate profissionais em caráter excepcional. Este artigo oferece amparo legal para mascarar a realidade de falta de professores na rede pública. Possibilitou que outros profissionais e alunos das mais variadas licenciaturas atuassem nas escolas, com uma autorização do Delegado de Ensino.

Estes professores são admitidos como P.II, em caráter excepcional e representam apenas 8,7% da nossa amostra. Entretanto, no Estado de São Paulo a realidade é bem mais complexa, com números significantes de P.II atuando na rede, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação o número de professores II, em 1993, era de 37.650, representando 15,35% do total dos professores da rede estadual (Anexo 7).

A UDEMO, entidade que representa os diretores de escolas oficiais do estado de São Paulo, chegou até a aconselhar os diretores de escolas

que não atribuissem aulas a professores não habilitados. A situação criada na escola sem professor e sem aula, seria uma forma de pressionar a opinião pública para tomar uma posição em relação ao magistério e ao ensino público. Se isto não ocorresse, o Governo do Estado teria que promover os alunos que não tiveram aulas, por Decreto, e isto, sem dúvida, ofereceria um retrato real da Educação, no Estado mais rico deste País.

Paradoxalmente, enquanto para as 5ª a 8ª séries do 1º grau e para o 2º grau, não temos professores suficientemente habilitados, necessitando de P II, para as séries iniciais do 1º grau, encontramos a maioria dos professores com habilitação acima da exigida, 54,1%, isto é, com curso superior. Isto se deve ao Estatuto do Magistério Paulista, a Lei Complementar 444/85 que em seu Artigo 49, da Sessão II regulariza a Progressão Funcional (Tabela 5 em anexo). Este artigo possibilita que o P I seja "promovido" para P III, recebendo como tal mas continuando a exercer as funções de P I.

Pode-se também tentar explicar o elevado número de Professor I, com curso superior pela proximidade e conseqüente facilidade dos professores em prosseguir seus estudos na região, pois temos cursos de licenciatura em Moji Mirim, Moji Guaçu, Itapira, Amparo, Ouro Fino, embora todos sejam de faculdades particulares. Temos ainda Campinas, que oferece a Universidade Estadual de Campinas, a UNICAMP, Universidade pública mas de acesso difícil, por oferecer poucos cursos no período noturno, que é o período mais viável para os professores e a PUCCAMP, Universidade particular com grande diversidade de cursos de licenciatura e abertura para freqüência em cursos noturnos.

Em relação ao vínculo empregatício, menos da metade (43,8%) dos professores deste estudo são efetivos, ou seja, foram admitidos por concurso público de provas e títulos e regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo, Lei 10.261/68. A maioria dos professores (53,8%) admitidos por Portaria do Delegado de Ensino, em caráter temporário, são os chamados A.C.T. (Admitidos em Caráter Temporário) que é um subterfúgio que o Estado utiliza para manter seus quadros completos. Na prática, esta função "temporária" passa a ser "permanente", pois os concursos são raros. Estes professores são regidos pelas disposições da Lei 500/74. Apenas 0,9% são regidos pela

Consolidação das Leis do Trabalho (C.L.T.) que são os professores anteriormente A.C.T. que através de processos judiciais, conseguiram os direitos trabalhistas. Dentre os professores da amostra, 1,5% deixou de informar seu vínculo empregatício.

A situação dos professores A.C.T. é de total insegurança, pois podem perder suas aulas por provimento efetivo do cargo, ou por remoção ou ainda por inscrição de outro professor, com "mais pontos", na escala de classificação, no início do ano letivo. Este professor não tem amparo legal, é dispensado sumariamente, sem direito a qualquer indenização, salário desemprego ou outro benefício similar aos garantidos aos trabalhadores regidos pela C.L.T. Os dados deste estudo são proporcionais aos registrados pela S.E.E. para a rede pública estadual, pois dos 245.118 professores, 65,9%, são admitidos como A.C.T. e C.L.T., estes em número extremamente reduzidos (Anexo 7).

Outro dado diferencia nossa população e que contradiz o pressuposto de que professores se locomovem de uma escola para outra, a fim de completar sua jornada de trabalho. Dos professores aqui referidos a maioria, 70,7% leciona em apenas uma escola, escola esta da rede estadual. Apenas 16,3% dos que atuam na rede estadual exclusivamente, lecionam em mais de uma escola; 8,2% atuam também na rede de ensino particular e 4,7% acumulam atividades na rede municipal.

As escolas onde os professores desta amostra lecionam, estão assim distribuídas: 48,5% na periferia; 39,6% na zona urbana central e 4,7% na zona rural. Nesta amostra, somente um pequeno percentual, 4,4% dos professores lecionam na zona central e periferia, ou na periferia e zona rural, simultaneamente; 2,8% dos professores deixaram de responder a este item.

A maioria dos professores deste estudo, 93,2%, não acumula cargo ou função pública, embora seja uma prerrogativa legalmente oferecida a estes profissionais. Os 7,8% que acumulam estão distribuídos da seguinte forma: professor e especialista, professor aposentado e professor A.C.T., professor da rede estadual e municipal, professor e técnico desportivo, professor e advogado e professor e auxiliar de enfermagem. Os professores que não acumulam outra atividade, provavelmente não tenham habilitação para fazê-lo e, muitas vezes, são impedidos pela constituição da própria carga horária, especialmente quando se

trata de profissionais do sexo feminino, conforme já analisado no item correspondente.

Considerando a necessidade de conhecer o professor quanto ao seu sentimento e atuação, enquanto classe profissional questionei se os mesmos pertenciam a alguma entidade de classe, dado este que foi relacionado ao tempo de magistério (Tabela 6), idade (Tabela 7) e respaldo destas entidades na sua atuação enquanto profissional (Tabela 8).

Nossos professores, entretanto, em sua maioria (69,0%), vide são sindicalizados (Tabela 6), Possuem um estatuto, têm a formação reconhecida por lei e registro profissional no MEC (apenas Prof. II e III).

O Sindicato dos Professores (APEOESP) congrega a grande maioria dos professores entrevistados. (Tabela 8).

Dos 336 professores que responderam às questões referentes à tabela 6, 31,0% não possuem vínculo associativo como entidade de classe. Observa-se nesta mesma amostra que à medida que aumenta o tempo de serviço, há um aumento proporcional de filiação às entidades de classe.

A maior porcentagem dos professores não associados à entidades de classe (Tabela 6) concentram-se entre os iniciantes na carreira, ou seja, com menos de cinco anos de docência (46,5%). Quando associado a alguma entidade de classe estes professores demonstram dar preferência a APEOESP (46,5%). Apenas 2,6% está filiado ao CPP.

Chama também a atenção na análise geral da Tabela 6, a preferência pela APEOESP (53,6%), que deve ter maior legitimidade entre os professores.

No que se refere ao relacionamento entre as variáveis idade e a associação às entidades de classe, na Tabela 7 observa-se que os os professores mais jovens não estão ligados a nenhuma entidade e pode-se pressupor que o fator idade pode influenciar na tomada de decisão nesta filiação. O que a tabela apresenta ainda é que na faixa etária imediatamente superior, ou

seja, entre 20 e 30 anos, 51,4% não está ligado à entidade de classe e a tendência é a filiação ir aumentando proporcionalmente de acordo com o aumento da faixa etária.

Este dado faz com que se retorne a problemática da formação política de nossos jovens que não tem sido devidamente valorizada, fazendo com que os mesmos se coloquem à margem dos problemas coletivos, mesmo em aspectos de seu interesse pessoal e de sua classe profissional. Também estaria relacionado em termos hipotéticos, com a própria preocupação das faixas etárias mais idosas, em relação a sua própria segurança e a preocupação com a aposentadoria. Isto poderia ser resultante dos anos de obscurantismo em que estes profissionais foram formados, os 20 anos de ditadura militar, que reprimiram toda e qualquer iniciativa de formação política.

Valeria a pena enfatizar a importância da própria escola como propiciadora desta formação, que pressupõe a cidadania, dando ao aluno oportunidade de participar das atividades estudantis, através dos grêmios, que têm um posicionamento político, bem como dos Conselhos de Escola, onde podem ser abertos espaços para discussão de questões de seu interesse e da comunidade estudantil. Esses espaços já existem na Legislação, cabe torná-los efetivos na prática e isto exige compromisso político e vontade por parte da dos professores e da própria S.E.E..

Quanto a percepção das entidades de classe como fornecedoras de um respaldo aos profissionais da categoria, observamos um total descrédito quanto a este papel específico das entidades. Tanto os filiados como os não filiados, em sua maioria (77%) referem que as mesmas não fornecem este respaldo (Vide Tabela 8). Talvez este descrédito possa interferir na opção de filiação às referidas entidades. Observa-se ainda que, proporcionalmente, são os professores ligados à APEOESP, que referem sentir respaldo por parte do referido sindicato

O número de professores da rede é muito grande e a representatividade nas entidades de classe muito pequena, tanto a nível central como nas sub-sedes regionais das entidades, há portanto, poucas condições efetivas destes representantes estarem em contato mais freqüentes com os

professores e exercerem sua ação educativa-mobilizadora. Há tentativas para minimizar a situação através de circulares, jornais, fax, etc. Os resultados entretanto, deixam a desejar.

Falta, sem dúvida, a estes professores, como cita Ribeiro (1991), a criação de um vínculo cada vez mais estreito com as lideranças e com os outros professores "(professores enquanto sua categoria profissional, e operários, enquanto classe fundamental) que têm que ser estabelecidos através das mediações necessárias, e com regularidade. O rompimento em parte ou no todo de tais vínculos compromete ou impede a educação dos líderes (e com isso a possibilidade de uma representação e direção adequadas), assim como a educação da categoria, já que, para tanto, a liderança é necessária."

Quanto ao estado civil, os professores distribuem-se na seguinte proporção: 61,2% são casados, 30,8% são solteiros; 6,2% são divorciados e 1,8% são viúvos.

Seguindo a tradição das investigações demográficas que utilizam as classes sociais como possibilidade de explicar o social, foi utilizado o texto de BRONFMAN, M. & TUIRÁN (1985) que coloca a classe social dentro de um esquema explicativo que se aparta das interpretações simples e reducionistas.

As classes sociais, segundo BRONFMAN, M. & TUIRÁN (1985), "são conceituadas sob a ótica do materialismo histórico, ao nível de análises específicas de um determinado modo de produção, sintetizando que a delimitação e definição objetiva de uma classe social é produto da existência dos atributos essenciais, que consistem, primeiro, em ser um conjunto social que se encontra em uma determinada posição na relação de exploração e, segundo, em ser antagônica com outra ou outras classes."

Estes autores classificam as classes sociais da seguinte forma :

A) Classes sociais não agrícolas:

- Burguesia: constituída pelos proprietários de meio de produção e de vida, que sem estarem os mesmos sujeitos à exploração, empregam força de trabalho assalariada, exercendo de maneira ativa uma função de

exploração de tipo capitalista, que se expressa na apropriação, por parte destes agentes, de uma porção do tempo e do trabalho do trabalhador.

- Pequena burguesia tradicional: formada por todos os agentes sociais, que embora estejam submetidos a formas indiretas de exploração capitalista, mantém a capacidade de reproduzir-se de maneira independente, isto é, possuem meios próprios de produção utilizando mão-de-obra familiar.

- Nova pequena burguesia: refere-se aos trabalhadores que ocupam os postos de mais alto nível técnico e tomam decisões.

- Proletariado: incluem-se todos os agentes que estão submetidos a uma relação de exploração e não exercem, direta ou indiretamente, função de exploradores.

Esta categoria está subdividida em:

- a) Proletariado Típico: trabalhadores que atuam em atividades diretamente ligadas à produção e ao transporte de mercadorias.

- b) Proletariado não Típico: trabalhadores que só têm relação indireta com a produção.

- Força de Trabalho Livre, não assalariada - todos os agentes sociais que desempenham a função predominantemente não assalariada, geralmente instável, com a qual obtém recursos inferiores ao custo médio de reprodução da força de trabalho, sem exigir qualificação.

B) Classes sociais Agrícolas:

- Agricultores Capitalistas - agentes sociais que estão separados do processo direto de produção possuem grande extensão de terra, dispõem de máquinas e equipamentos, empregam mão-de-obra assalariada, não vendem sua própria força de trabalho e a sua produção destina-se exclusivamente ao mercado.

- Camponeses Médios e acomodados: não estão separados do processo direto da produção, possuem pequenas propriedades, máquinas e equipamentos e ocasionalmente contratam mão-de-obra. Sua produção é quase totalmente destinada para venda.

- Camponeses pobres e semi-proletários: possuem pequena extensão de terra, não possuem máquinas e equipamentos, não contratam outros trabalhadores e vendem sua própria força de trabalho esporadicamente. Seu cultivo destina-se à sobrevivência.

Assim embasada, utilizei para os sujeitos deste estudo a classificação selecionada, buscando conhecer a dimensão sócio-econômica da vida dos professores e, para tanto, foram utilizados dados referentes a escolaridade e ocupação do entrevistado, quando solteiro, viúvo ou desquitado, ou do cônjuge/companheiro quando casado ou vivendo conjugalmente. Os resultados são apresentados na Tabela 9, referindo-se a ocupações agrícolas e não agrícolas.

Os professores pertencem, em sua maioria, a nova pequena burguesia, 66,6%; seguidos por proletariado não típico, (14,5%); sendo que as classes sociais rurais tiveram pequena representatividade, 2,1% apenas, apesar da pesquisa ter sido realizada no interior do Estado, numa região onde a agricultura é uma atividade econômica significativa.

Com relação ao salário, podemos dizer que o magistério público paulista está na pior situação desde 1967, quando segundo Mello (1980) "o salário/hora de um professor das quatro séries iniciais do 1º Grau representava 8,7 do salário/hora mínimo, em 1979 essa relação caiu para 5,7. Acrescentamos que atualmente esta relação é de 2,7 salário hora/mínimo. Semelhante foi a situação dos demais professores (P.II e P.III).

Pode-se utilizar também, como parâmetro para analisar o empobrecimento do professor, o dólar americano, moeda mais estável e de maior confiabilidade. Em janeiro de 1990, um P I, por jornada integral recebia o equivalente a U\$ 473,21; o P II U\$ 521,71 e o P III U\$ 575,19. Em setembro de 1994 a situação é a seguinte: P I U\$ 250,84, P II U\$ 276,55 e o P III U\$ 304,90. Estes dados referem-se ao salário base da referência inicial da categoria para uma jornada integral. Estes dados foram obtidos pela comparação entre as tabelas de vencimentos da Secretaria Estadual da Fazenda e a cotação do dólar comercial fornecido pelo Banco Bamerindus (Anexo 3).

O salário proveniente do exercício do magistério ao ser relacionado com o estado civil apresenta que para os solteiros (54,5%) e casados (76,5%), a renda advinda do exercício da profissão de professor é complementar, sugerindo que pode haver uma complementação com outras atividades para os solteiros e o salário do cônjuge, como principal, para os casados. Para 66,7% dos viúvos e 80,0% dos desquitados, a renda auferida no exercício docente é a

principal. Pressupõe-se então que as pensões alimentícias (desquitados) e os benefícios/pensões para os viúvos devem ser ainda mais baixos que os salários de professor.

Dentre os professores que não possuem outra fonte de renda própria (Tabela 11) podemos observar que a maioria considera seus vencimentos ou salários como insuficiente (97,0%) embora nem sempre, como vimos em tabela anterior, essa renda seja a principal, exceto para os viúvos e desquitados que a consideram como a principal e insuficiente para todos (100,0%).

Atualmente, dezembro/94, o salário base de um professor com 40 horas/aula semanais é o seguinte (em início de carreira, sem qualquer vantagem pessoal): Tabela I de vencimentos (dados da Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo):

Professor I - R\$ 222,00 (referência 56/A)

Professor II - R\$ 244,75 (referência 58/A)

Professor III - R\$ 269,84 (referência 60/A)

Os professores com outra fonte de renda também consideram, em sua maioria, 91,9%, que os salários são insuficientes, justificando a busca desta outra fonte de renda, não para elevação social, mas para manter a família, para sobreviver (Tabela 12).

Convém observar que em relação à população total, 338 professores, apenas 62 (18,3%) dos professores possuem outra fonte de renda, isto devido sem dúvida, a própria formação profissional que dá pouca ou nenhuma abertura ou preparo para exercer qualquer outra atividade e pela própria carga horária que o professor está sujeito, que lhe toma todo o tempo (Tabela 12). Outra explicação pode ser buscada analisando o fato da população ser, em sua maioria do sexo feminino que utiliza seu tempo livre com as responsabilidades inerentes aos seus papéis de dona de casa, mãe e esposa. A preocupação em destacar o aspecto econômico, na situação do professor, deve-se às consequências advindas deste empobrecimento, pois segundo RIBEIRO (1991) "... o empobrecimento econômico sofrido pelos professores gera ou agrava um empobrecimento (pedagógico) cultural." Isto poderia significar que o professor transmite as consequências da sua situação para o seu campo de trabalho, pois por falta de

recursos financeiros deixa de se atualizar e assim de colaborar efetivamente com a transformação da realidade.

Nesta amostra 6 professores (6,4%) solteiros têm filhos (Tabela 13). Dentre os casados 24 (11,8%) não têm filhos, sendo que a maioria 120 (58,8%) têm até dois filhos e os demais (29,4%) têm de 3 a 5 filhos. Todos os viúvos e desquitados têm filhos.

A prole reduzida possivelmente seja resultante da conscientização dos professores, quanto às condições econômicas precárias sendo esta uma tendência geral entre a população brasileira com nível mais elevado de escolarização. Segundo BLAXTER (1986), a urbanização, o nível de renda e o grau de educação da mãe parecem ser os três principais fatores que explicam esta redução.

O número de filhos servirá também como uma variável ainda a ser utilizada ao ser verificada a sua associação como estado de saúde do professor, em relação à "Síndrome de Burnout".

Foram também relacionados os dados de satisfação que o professor poderia ter com o trabalho que realiza e a possibilidade de progresso profissional, os resultados são apresentados na Tabela 14.

A insatisfação é um elemento que deveria chamar atenção dos nossos dirigentes pois 62% dos 303 professores entrevistados, que responderam à estas questões estão insatisfeitos em sua profissão, quando analisada conjuntamente com o fator possibilidade de progresso profissional. Mesmo para os que tiveram esta possibilidade, 27,7%, encontram-se insatisfeitos. Isto porque as condições de trabalho são as mesmas para quem teve ou não possibilidade de progresso, e a renda conseguida através deste progresso é insignificante e apenas 34,3% destes professores tiveram progresso na profissão.

Apesar de toda esta falta de estímulo financeiro e de carreira, o profissional do nosso estudo, em sua maior parte não pensa em mudar de profissão, (71,8%); e justificam-se principalmente por gostarem da profissão e por

terem um ideal. Já os 28,2% que pensam em mudar de profissão justificam tal atitude pelos baixos salários, falta de reconhecimento e por almejar melhores condições de vida.

Relacionado ao absenteísmo, verificou-se as ausências dos professores, tendo como ponto de referência o último mês que antecede a coleta de dados, novembro de 1993, em dois itens: falta/dia e falta/aula (tabelas 15 e 16). Com relação a estes dados houve um fato não ponderado quando da elaboração do instrumento de coleta de dados, pois o mês de novembro de 1993 coincidiu com o período de paralisação dos professores, isto talvez justifique o registro de mais de 30 faltas, ou seja, mais do que um mês, pois talvez por necessidade de firmarem sua posição enquanto grevistas, foram assinalados até 65 dias de ausência. Por outro lado, há um outro dado que não condiz com o "folclore" sobre falta dos professores, (63,3%) não registraram ausência no período a que me reporto, quando considero as faltas associadas ao desejo de mudar de profissão (Tabela 15).

A possibilidade ou o desejo de pensar em mudar de profissão é um elemento que interfere na frequência do professor, pois tanto por falta/dia como para falta/aula, o índice de absenteísmo é maior dentre aqueles que pensam em ter uma outra profissão, corroborando com o fator descrito anteriormente de insatisfação. Ao somar-se as porcentagens de faltas de indivíduos que não pensam em mudar de profissão observa-se que 32,6% registraram faltas, enquanto que para os que pensam em mudar de profissão esta porcentagem foi maior, com 47,4% registrando faltas/dia (Tabela 15).

A Tabela 16 mostra também que o absenteísmo é maior, em relação às faltas aula, entre aqueles que pensam em mudar de profissão. A soma dos professores que pensam em mudar de profissão foi 26,1% e para os que não pensam em mudar foi 17,6%.

O mesmo comentário é válido para as licenças saúde (Tabela 17), pois ao somar-se as porcentagens das LS obteve-se uma porcentagem mais elevada entre aqueles que têm pretensão de mudar de profissão (25,9%), do que entre aqueles que não têm esta pretensão (18,4%).

Os motivos referidos para a justificação das ausências para os que registraram faltas/dia são: o abono (28,5%), faltas consideradas erroneamente pelo professor como um direito, uma vez que o Estatuto dos Funcionários Públicos admite que o professor "poderá faltar até 6 dias no decorrer do ano, sem prejuízo de vencimentos ou vantagens e desde que com a anuência de seu superior que poderá aboná-las ou não, de acordo com a justificativa apresentada"; doença da própria pessoa (26,1%) e de seus familiares (8,5%); viagem (3,4%), participação em curso (2,5%) e greve (10,0%); os demais, 21,0% registraram outros motivos diversos não categorizados.

Já com relação às faltas/aula, temos a considerar que são as faltas que não excedem a 50% da carga horária do professor prevista para aquele dia, e nesta situação, o percentual de faltas é o seguinte: 76,6% dos 338 professores não registram faltas/aula, 3,8% não responderam a questão portanto, apenas 19,6% dos professores registraram faltas/aula. Dentre estes professores, (66), a distribuição das faltas é a seguinte: 85,8% entre 1 e 5 faltas/aula, 12,5% entre 6 a 10 faltas/aula, 1,7% mais que 10 faltas/aula. (Observação: Em 1995 a S.E.E. determinou novos critérios para consignar a falta dos professores).

As faltas/aula são justificadas pelos mesmos motivos das faltas/dia, ou seja, doença da própria pessoa (28,8%), de pessoa da família (12,1%), doenças estas que não desencadearam necessidade de licença de saúde; problemas familiares (16,7%); assinalaram como motivo viagem, greve e curso 9% desses professores e 33,4% registraram motivos diversos, não categorizados. Observa-se então que há uma acentuada justificativa para faltas originadas por problemas de saúde do próprio professor ou de seus familiares.

Com relação às Licenças Saúde (L.S.), utilizamos como referência o número de licenças tiradas no ano em curso, como um dos indicadores junto com faltas, para avaliar o estado de saúde do professor. Os resultados encontrados entre os 338 entrevistados foram: (79,0%) não registraram L.S.; (14,0%) tiveram uma única L.S. no período e 6% tiveram 2 L.S.; e chegamos ao extremo de 1% de professores que registraram 8 L.S. no último ano.

A Tabela 18 registra as causas de licenças-saúde.

Foi possível relacionar o tempo e causa de 73 licenças-saúde registradas pela população deste estudo, sendo que entre estas (64,4%) teve duração de 1 a 15 dias, e que as causas referidas para as licenças de maior duração (91 a 180 dias) foram as doenças do sistema nervoso e as complicações do parto e puerpério, ambas registrando um único caso, para cada uma.

Embora tenham sido registradas o tempo das licenças saúde obtidas no ano de 1993, 12,5% não se referiu à causa destas licenças, bem como 4,1%, embora tenham registrado a ocorrência da L.S., não indicaram sua duração.

Os motivos para as L.S. foram agrupados de acordo com a 9ª Classificação Internacional de Doenças (CID), e estão assim distribuídos: as 73 L.S. solicitadas pelos professores, oito foram para tratamento de saúde de pessoa da família, prerrogativa do Estatuto dos Funcionários Públicos, que possibilita o afastamento, sem prejuízo de vencimentos, nos 30 dias iniciais, para que a pessoa se afaste para cuidar do doente de sua família (pais e filhos), e após estes 30 primeiros dias há descontos progressivos nos vencimentos e este tempo não é contado para aposentadoria, ou qualquer outra vantagem (Tabela 18).

As outras 65 L.S. solicitadas foram para tratamento de sua própria pessoa, direito este previsto em Lei mas que embora não acarrete prejuízo financeiro, o tempo de afastamento não é computado para as vantagens: como Licença Prêmio (interrompe bloco), Adicional por Tempo de Serviço, Sexta-Parte, Adicional de Magistério, etc.

Os motivos ou as doenças, que acarretam estes pedidos foram agrupados de acordo com a CID. As doenças do aparelho digestivo referidas são úlcera e gastrite; as lesões são entorses e luxações dos membros inferiores; do sistema ósteo muscular são os problemas de coluna e de nervo ciático. Entre as doenças do aparelho respiratório estão as referentes à laringe e faringe, órgãos estes responsáveis também pela fala, principal instrumento de trabalho do professor. Estes dados serão revistos quando se estiver analisando especificamente os problemas de saúde citados pelos professores conforme Tabela 18.

Os professores não tiveram, em sua maioria, outros tipos de afastamento. No ano em curso ocorreram apenas 2 afastamentos por nojo (morte de pessoa da família), 1 por comparecimento a júri, 2 Licenças Prêmio e dois afastamentos não especificados. Dois professores estiveram afastados de acordo com o Artigo 202 da Lei 10261/68 (Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo), para tratar de assuntos particulares, sendo esta uma licença sem vencimentos. Mesmo para cursos e comissionamentos não foi referido registros de afastamento, o que demonstra que o professor não busca formas alternativas, no caso dos comissionamentos, para se afastar de suas atividades, por não ter instrumentos para solicitá-los, e, no caso dos cursos por não ter interesse/condições para participar, mesmo com a dispensa do ponto. (Ver Resolução S.E. 121/90).

8.2 - O PROFESSOR: DO SACERDÓCIO AO PROLETARIADO

Anteriormente fiz referência ao histórico da carreira do professor onde a profissão já foi vista como uma missão, um sacerdócio, até chegarmos ao professor como assalariado. Um caminho difícil, percorrido em três ou quatro décadas; para quem o percorreu, a amargura, desilusão, para quem o observou a incredulidade.

Questionou-se como, num mundo em constante mudança, onde a educação, nos discursos políticos, é a chave mestra para o desenvolvimento, aquele que é responsável por essa tarefa, a mais importante, para a sociedade, ver sua condição social se deteriorar, com o crescente achatamento salarial.

Apresentou-se, então, aos professores, uma série de questões para verificar como ele próprio se sente em relação à sua profissão (Vide Tabela 19), através de uma escala que procurou mensurar a frequência com que estes sentimentos ocorrem. Os resultados que são apresentados na Tabela 19 demonstram que os professores expressam seus sentimentos da seguinte forma:

– A maioria registra que a sensação de ter status e reconhecimento profissional ocorre "raras ou algumas vezes"(74,6%).

– O papel dos professores está claramente definido "muitas vezes" e "sempre", para a maioria (68,1%).

– As exigências burocráticas são referidas como presente "muitas vezes" e "sempre", pela maioria (60,1%).

Registrou-se também, como "muitas vezes" ou "sempre" presentes, o sentimento de que as classes são numerosas, que há muito trabalho extra-classe e que se consideram profissionais assalariados. Quanto a se sentirem como "profissionais assalariados" leva a questionamentos, pois apenas 52,1% dos professores se consideram assalariados numa escala de raras vezes a sempre e, 8,9% não se consideram como tal, embora todos o sejam na realidade, enquanto empregados pelo Estado.

Os sentimentos de que os especialistas interferem muito; que os alunos são desmotivados, indisciplinados e de que as entidades de classe oferecem respaldo e segurança, são registrados pela maioria dos professores como "algumas vezes". A mesma frequência é registrada com relação a estar satisfeito com o trabalho que realiza.

Para dar continuidade ao questionamento de como os professores consideram sua profissão foi perguntado se "pretendiam mudar de profissão", 70,4% respondeu que não pretende mudar de profissão. Dentre estes, 83,2%, justificam que não pretendem mudar porque: "gostam da profissão, têm um ideal e se realizam pessoalmente quando exercem esta atividade". 16,8% justificam que não deixam o magistério por "faltar pouco tempo para se aposentar" e "por ser a única coisa que sabe fazer". Estes dados foram obtidos pela tabulação simples e não são apresentados na forma tabular.

Os que pensam em mudar de profissão justificam-se por "baixo salário e falta de reconhecimento".

Estes dados sugerem um quadro de ambigüidades:

1º) Aqueles professores que referem pretender mudar de profissão, só o fazem por fatores externos ao desempenho de suas funções (remuneração e reconhecimento).

2º) Os que não pretendem mudar afirmam ter um ideal, gostar daquilo que fazem.

Pressupõe-se, portanto, que todos gostam daquilo que fazem, embora não estejam satisfeitos com a profissão.

Então, surge o mito vocação, sacerdócio que ainda impregna o profissional, se o pudermos assim chamar. Tem-se a impressão que os professores ainda não se deram conta da expropriação de seu trabalho pelo capitalismo, nem da própria interferência dos especialistas. A análise dos dados da Tabela 19, nos leva a constatar uma contradição interessante expressa no alto percentual (84,9%) dos que referem que "nunca e raras vezes" há interferência de especialistas (diretores, coordenadores, supervisores), enquanto (59,8%) referem que não têm autonomia, numa escala entre nunca e algumas vezes.

O próprio sistema incumbe-se de alienar o profissional, deixando-o em dúvida até quanto a definição de seu próprio papel, 19,8% dos professores assinalam que, algumas vezes não têm papel claramente definido, 7,4% raramente o têm e 1,8% dos professores nunca o têm (Tabela 19).

Não perguntei ao professor se ele se considera um intelectual. Foi uma pena pois certamente este dado forneceria elementos importantes para complementar nosso pensamento quanto a proletarização do magistério. Ouso entretanto dizer que o professor não se considera um intelectual. Talvez aqueles 28,0% que não se consideram assalariados possam ter essa percepção.

Este questionamento, sem dúvida, deverá ser aprofundado em pesquisas futuras, mas com a ousadia que a vivência me fornece, posso tentar explicar porque o professor não se consideraria um intelectual.

GIROUX (1988) cita Hofstadter que diferencia inteligência de intelecto: "Inteligência é uma qualidade da mente, empregada dentro de uma faixa

estreita, predizível, é uma qualidade prática, manipulativa, de ajustamento (...). Intelecto, por outro lado, é a parte contemplativa, criativa e crítica da mente".

O intelectual, nesta concepção, seria aquele que cria, critica, reflete e não o mero executor de tarefas que exijam destrezas apenas neuro-musculares, embora estas envolvam alguma forma de pensamento e o funcionamento da inteligência.

O que busco explicitar é que dentro da concepção Gramsciana de intelectual, onde todas as pessoas são intelectuais, porque pensam, fazem mediações e aderem a uma visão de mundo, a nossa escola deixou ou se omitiu quanto a sua função de transformar os professores de intelectuais tradicionais em intelectuais orgânicos. Como instituição, a escola enquanto reprodutora da sociedade, era isso que se esperava dela. As brechas para buscar a transformação através da escola têm sido raras como é possível perceber a partir desta análise de conjuntura.

O distanciamento entre teoria/prática torna-se mais evidente, quando se observa que é no período em que surgem as maiores críticas ao sistema reprodutor da escola e de formação de seus profissionais que os resultados concretos são mais desastrosos.

Enquanto os "intelectuais" da educação reclamam pela intelectualização dos professores, os tecnocratas da educação instalados nas Secretaria e Ministérios se esforçam para ignorar a criatividade e discernimento dos professores, dando-lhes pouco ou nenhum controle sobre a natureza de seu trabalho. De acordo com GIROUX (1988) houve ênfase no domínio das técnicas pedagógicas, evitando questões sobre objetivos, anulando o discurso da crítica e da possibilidade. Estes têm sido os resultados de uma política caótica que contemplou os diversos interesses em jogo, como cita RIOS (1993), nas décadas de 70 e 80, quando a quantidade foi a meta prioritária. Para essa autora, a demanda de professores, pela extensão do ensino fundamental, levou a um crescimento sem controle das escolas superiores privadas que ofereciam a mais segura e estável oportunidade de emprego àqueles que a procurassem, ou seja, a Escola de 1º Grau. Isto leva a consideração de que qualquer professor servia para

a educação que se pretendia, ou seja, como diz CHAUI (1980:), "para a massa qualquer saber é suficiente".

Esta análise se torna importante para o presente estudo por se considerar que o professor deveria ser um intelectual, também responsável em colaborar com processo de transformação da sociedade.

Com relação o exercício da cidadania, por parte do professor, no que se refere à participação nas relações de poder, diz respeito ao aspecto político de atingir níveis de organização da categoria profissional, por meio da sindicalização.

8.3 - O PROFESSOR E SUAS REPRESENTAÇÕES - BUSCANDO UMA EXPLICAÇÃO.

8.3.1 - As representações dos professores sobre cidadania e educação

Foi a partir da segunda metade deste século que a educação no Brasil passou a fazer parte do aspecto social da cidadania, pelo caráter de universalidade que lhe foi proposto. Isto é, todos passaram a ter acesso à escola e portanto, a usufruir dos bens culturais, como um ser civilizado.

Em 1993, ou seja, dois séculos após a obra de Smith encontra-se no Brasil uma situação próxima ao acima referido e que será analisada frente às representações que os professores apresentaram.

8.3.2 - O que o professor entende da seguinte afirmação: O objetivo da escola é formar politicamente, é formar o cidadão.

As respostas dos professores podem ser divididas em duas amplas categorias: os que aceitam ou concordam que o objetivo da educação deve ser formar politicamente, formar o cidadão e, outra, que não aceita ou discorda que

este seja um objetivo da escola. Estas duas categorias foram posteriormente subdivididas e categorizadas para fins estatísticos, inclusive (Vide Tabela 20).

Nesta categorização verifica-se que uma parcela significativa dos professores (37,86%) têm a percepção de que o objetivo da escola é "formar o cidadão", quando a escola oferece condições e dá oportunidade para o aluno ser crítico e atuante. Preocupa-me, entretanto, percepções como: "formar cidadãos, não políticos"; professores e especialistas não estão preparados"; "alunos não têm alcance e não aceitam" e "antes disso é necessário mudar o país". Isto porque, embora com baixas frequências, estas percepções revelam despreparo, falta de conhecimento sobre cidadania, conformismo e reprodutivismo.

Dentre as justificativas dos (37,86%) que concordam, que este é o objetivo da escola, selecionamos algumas pessimistas e outras otimistas em relação ao poder transformador da educação:

8.3.3 - Pessimista:

"... o objetivo da escola é formar um cidadão capaz de entender as pessoas e o mundo em si, mas devido a falta de valor que a educação está tendo, logo não teremos mais cidadãos conscientes de seu valor na sociedade."

8.3.4 - Otimista:

"... são objetivos muito importantes pois é necessário se ter uma boa formação política e se ter idéia de cidadania para que possamos mudar com a nova geração este país que é tão mal dirigido."

Algumas relevam o valor da escola na formação do cidadão dentro de uma visão integradora necessária para manter o equilíbrio e a sociedade como está:

"... cabe à escola procurar instrumentalizar o aluno para que ele enfrente o mercado de trabalho e ao mesmo tempo desenvolva valores para uma vida digna e responsável."

"A escola deve dar referências positivas para que o indivíduo seja capaz de se integrar na comunidade em que vive, participando conscientemente dela."

"A escola vem cumprindo bem este objetivo, pois a política vigente em dar educação para os mais possibilitados e buscando formar operários produtivos ou indivíduos que funcionem ..."

"É na escola que os alunos começam a se inteirar na sociedade. É obrigação da escola formar os cidadãos e orientar os alunos sobre as obrigações perante a Pátria, sua cidade e sua própria escola. Um aluno que é um bom cidadão será também um indivíduo consciente politicamente."

Outras vêem na educação, uma força importante, impulsionadora de transformações na sociedade:

"... formar um indivíduo inserido na sociedade capaz de optar por si próprio, de questionar, de analisar as ocorrências do dia-a-dia e também propor soluções para elas."

"A escola deve preparar a criança para enfrentar a realidade, os problemas do cotidiano, ter autonomia e ser independente."

Justificativas apresentadas por aqueles que acreditam não ser este o objetivo da escola; vêem a educação como reprodutora dos padrões e das injustiças da sociedade e incapaz de interferir nos destinos do mundo:

"Um governo que estraçalha e espanca professores obrigando-os a sobreviver com Cr\$200,00 por hora/aula não quer que a escola forme politicamente o indivíduo, não quer que os cidadãos exerçam a cidadania."

"Deveria ser, mas os mestres desperdiçam o tempo valioso dos alunos na escola com assuntos ultrapassados e sem utilidade na vida prática."

"O professor se esforça para isto, mas muitas vezes os alunos parecem alheios a tudo e nos parece impossível alcançar este objetivo."

"O professor na escola pública tem feito o seu papel e na minha função nunca fiquei acomodada, com meus poucos recursos tenho feito a minha parte, o que falta é alheio a minha vontade."

"Eu sinto que a escola é um depósito de crianças e adolescentes. O governo está preocupado apenas em mascarar o problema e não resolvê-lo. Não se pode conceber que classes estejam com alunos em excesso, professores ganhando mal, escolas destruídas e falta de perspectivas de melhora... Não adianta construir mais escolas se todos os dias nascem mais crianças. A sociedade precisa de soluções para combater as causas dos problemas e não os efeitos, então o objetivo de formar cidadãos está muito longe de ser atingido."

"As escolas deveriam realmente formar um cidadão, mas para que isso ocorra há necessidades de informar aos alunos quais são seus direitos e deveres de todo o cidadão e não apenas impor os deveres aos menos favorecidos."

"No meu ponto de vista, as classes dominantes desejam dar ao aluno pouco, para que ele nunca saiba nada pois, assim, os nossos políticos corruptos nunca serão incomodados: massa x corrupção x poder."

"Esses objetivos são essenciais mas a escola não pode formar sozinha um cidadão, ela precisa do auxílio da sociedade como um todo."

"Seria ótimo se a escola estivesse formando cidadãos politizados pessoas que soubessem realmente dos seus direitos e deveres, pessoas com aguçado senso crítico para analisar situações com coerência e responsabilidade. Infelizmente a realidade é outra. Nossos alunos continuam sentados um atrás do outro, sem poder levantar, dar opiniões, sugestões ou críticas. Continuam impedidos de criticar e expressar suas emoções e sentimentos, porque na sala de aula são um número na caderneta, não pessoas com sentimentos. A escola ideal seria aquela que tivesse um quadro de professores especializados e que acima de tudo amassem a profissão; uma escola aberta onde alunos e professores pudessem ditar normas e regras, com responsabilidade e acima de tudo respeito ao próximo (E isso é utopia)."

"Atualmente a escola pública assume vários papéis, e, por último o de formar politicamente o cidadão."

"Não cabe somente à escola formar politicamente o jovem, ou adolescente, mas sim à sociedade, como um todo (pais, parentes, clubes, etc.). Além de sabermos que os "melhores" meios de formação e informação, atualmente, são os meios de comunicação (rádio e tv principalmente)."

"Eu creio que, no papel, é o objetivo da escola, mas na realidade o ensino está tão decaído, o professor tão surrado, que o processo de ensino e aprendizagem vai indo do jeito que dá. Só depende da responsabilidade de cada professor, é uma coisa de consciência, sabe, por que a grande maioria não está nem aí..."

"Na maioria das vezes, acabamos apenas informando o aluno. Para que houvesse realmente a formação é preciso mudar a postura do educador e da escola. Atitudes democráticas e responsáveis em todos os momentos, tanto do diretor, como dos professores e alunos"

"Não, nela (escola) não existe formação alguma, pois ela confunde a cabeça do aluno com um ensino não correspondente com a realidade dele (aluno)."

"Formar o cidadão na escola é deixá-lo cada vez mais incapacitado de se expressar e principalmente de dar suas opiniões, pois é isso que os governantes querem".

"O objetivo da escola, no meu entender, é reforçar o modelo dominante da sociedade."

"Este objetivo não é atingido, muitas vezes, pelas condições horríveis da educação e das precárias condições de vida da população"

"Como formar politicamente se sou contra essa estruturação? Tentar formar o cidadão de amanhã é meu maior objetivo, mas sem vínculo com sistemas políticos. Encontro, no entanto, imensa dificuldade em poder passar-lhe

certos conceitos, restringindo-me, muitas vezes, a apenas passar-lhes o conteúdo da disciplina."

"... É preciso antes rever a Política Brasileira. Precisamos valorizar a verdade, a ética."

"... deveria preparar para lutar contra o sistema..."

Este material, sem dúvida é riquíssimo. Nos apresenta uma gama imensa de posturas ingenuas, transformadoras e crítico reprodutivistas, em fim, as características de posicionamentos políticos-ideológicos, visão de mundo, de responsabilidade e de papel frente a uma sociedade, sem um posicionamento único, frente a um dos objetivos mais importantes da educação nacional.

Ao analisar as percepções isoladas, os professores deixam transparecer ainda:

– A sensação de responsabilidade: "...eu faço a minha parte ...";

– A ingenuidade: "...informar as crianças, pois são o futuro do Brasil ...";

– Comprometimento: "...para isso não se mede sacrifícios ...";

– Reforçar o pressuposto capitalista: "... formar operários produtivos ..."

"... enfrentar o mercado de trabalho ...";

– Ascensão social: "...com aprendizado na escola ele atingirá sua projeção na comunidade ...";

– Reprodutivismo: "...dar educação para os mais possibilitados ...";

– Aceitação "... a escola vem cumprindo bem este objetivo";

Por outro lado apresenta:

– Revolta: "... Um governo que estraçalha, espanca ...";

– Crítica à classe: "... muitos professores desperdiçam oportunidades ...";

– Desilusão..os alunos parecem alheios a isto ...";

– Necessidade de formação do próprio educador: "... só formaremos quando o professor também tiver uma postura política, crítica, e para isso tem que investir mais em sua profissão";

"... é preciso mudar a postura do educador e da escola ...";

– Crítica ao sistema: "... a educação está tão decaída ...";

"...formar o cidadão na escola é deixá-lo cada vez mais incapacitado ... é o que os governantes querem ...";

"... precárias condições de vida do professor ...";

"... não cabe só a escola, mas também aos meios de comunicação, rádio, tv ...";

"... em casa ele desaprende ..."

– Revolucionários: "... deveria preparar para a luta contra o sistema ...";

– Românticos ... cultivar o senso do valor moral ...".

Buscando uma explicação para as representações dos professores, volto ao histórico da cidadania e, diante destes posicionamentos,

muitas vezes contraditórios, reporto-me à problemática de formação do professor, aqui considerado, numa visão Gramsciana como um intelectual.

Ao ser inserido na legislação sobre educação no Brasil, o objetivo de formar politicamente, formar o cidadão, depara-se com uma situação similar ao início da burguesia, onde havia necessidade de produzir um novo saber, uma pseudo igualdade, através de uma educação comum para todos, até certo ponto.

No Brasil atual, na prática, o que detectei através do discurso dos próprios professores, é uma escola "surrada", um ensino "decaído" um professor desacreditado, uma mídia voltada para outros objetivos, alunos "desinteressados". Mas porque então ela, escola, é necessária para formar cidadãos?

Tudo isto, segundo os nossos políticos, "é devido a imaturidade política do povo" (ARROYO, 1993), o povo terá direito à participação efetiva desde que aprenda a ser cidadão consciente, racional e socializado.

Sob a influência do Liberalismo, nossa educação desde o Império pregava a necessidade de formar politicamente a todos os cidadãos. O povo no entanto, no início do período republicano, teve sua participação limitada, sendo a possibilidade de votar restrita a alguns segmentos da sociedade, pois os outros "não estavam preparados" para exercer o papel de cidadão.

Segundo Santos apud ARROYO (1993) ..." desde o século XVI, o discurso iluminista prega a liberdade e a cidadania e enfatiza a necessidade da educação para a liberdade e para a cidadania. Ambas passam a fazer parte de mesma forma de equacionar o poder e as relações entre as classes ... era necessário pensar logo em como formá-los e conformá-los".

A relação atual da escola, educação, cidadania estaria realmente contribuindo para a formação de todos?

A análise do tempo me permite dizer que a educação tem sido usada em dois sentidos: ora para formar cidadãos livres, ora para controlar a

liberdade dos cidadãos. A educação é dosada e administrada de acordo com o poder do grupo social que a recebe e só é aceito na sociedade moderna o que tiver passado pelo processo de vencer a ignorância, isto é, for educado e instruído.

Assim é que a educação ao ser literalmente tomada como instrumento de consequência, ou melhor, de obter a cidadania, esta mesma educação nega, exclui as camadas populares da condição de cidadão. Não basta prescrever educação para todos, onde a educação seria o passaporte para a cidadania. É necessário questionar o porquê desta condicionalidade, quando sabemos que os determinantes sociais e econômicos continuam a excluir muitos desta cidadania.

Em síntese, confrontando o depoimento dos professores sobre o que seria educar para a cidadania e o pensamento de ARROYO (1993), identifica-se: a) expressões de defesa do indivíduo frente ao social, (educação para a cidadania como "dar consciência dos direitos e deveres"), b) elemento de integração do indivíduo ao social, reduzido à unidade moral, à coesão, à integração, à cooperação" ("mais direito que deveres", "tornar o indivíduo um profissional produtivo, passivo" "... aceitação de obrigação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes").

Pressupondo a vinculação dos professores brasileiros à posições em relação a educação, semelhantes a estas descritas pelos professores da Delegacia de Ensino de Moji Mirim, ARROYO (1993) propõe uma revisão daquilo que denomina "utopia pedagógica" para equacionar a relação entre educação e cidadania, cuja relação vem sendo explicitada à luz de concepções ultrapassadas sobre o social, história, Estado, saber, da educação de indivíduos, grupos e classes.

Para este autor só uma visão crítica do progresso capitalista e de suas formas de exploração do homem permitirá equacionar os limites reais imposto por este progresso à participação e à cidadania. Só assim a utopia pedagógica será entendida.

Se não houver coragem para esta revisão profunda da utopia pedagógica, haverá um retorno aos postulados burgueses e a espera continuará,

com lamentações sobre a ignorância do povo, no aguardo passivo que a instrução crie uma nova ordem.

Segundo ARROYO (1993) revendo a relação educação, cidadania e participação política, teremos uma nova concepção de povo, de sua ação como sujeito político, e de construção da cidadania, originada dos movimentos das massas, movimentos estes referenciados por noções adquiridas de justiça, bem comum, consciência de direitos.

Uma vez que só 37,6% da população deste estudo acredita que o objetivo da educação seja formar o cidadão, pode-se inferir que nesta região, a instituição escolar pública está longe de reconhecer suas responsabilidades.

Quando os professores citam o fato de que "... os alunos não se interessam, estão desmotivados" para os esforços em busca da cidadania desenvolvidas dentro da escola, esta postura poderia ser analisada como parte de um processo de aquisição da própria cidadania. Não seria o desinteresse, a apatia uma forma de demonstrar ao dominador (professor) que eles, dominados (alunos), têm uma consciência de seus direitos e estão iniciando uma luta de confronto, de reivindicação, de constituição de sua própria identidade enquanto classe?

Ao romper com o fenômeno autoridade, isto é, propondo o fim da desigualdade professor-aluno, adulto-criança, com outro tipo de relação humana, estaríamos nos reportando a Gramsci e a seu ideário revolucionário no campo da educação visando a criação do novo cidadão socialista. Esta posição não parece ser compactuada pela maioria dos professores da região, que estiveram compondo a amostra .

Neste levantamento, questionou-se aos professores, com a intenção de verificar a percepção que os mesmos têm à respeito da participação dos pais, na escola, enquanto exercício de sua cidadania, e deles, professores, também comprometidos com a transformação social.

Resultado: Para a maioria dos professores (44,4%), os pais participam algumas vezes das atividades da escola; para (23,7%) os pais participam muitas vezes e, apenas 10,1% referem que sempre há participação dos

pais na escola. Para, aproximadamente (20,0%) dos professores a participação dos pais é quase inexistente (Tabela 21).

Quanto à participação dos professores, meu questionamento proposital foi a apresentação de perguntas num crescente de envolvimento. Isto é, iniciei questionando se o professor "Conhece o bairro/região onde trabalha?" "Conhece os problemas desse bairro/região?" "Preocupa-se com os mesmos?" "Busca encontrar solução para estes problemas?"

A proporção de envolvimento diminui com o aumento da participação, ou seja, na questão que defini como de real participação "busca encontrar soluções", pressupondo a interação escola-comunidade, pressupondo que a participação é bipolar, ou seja, tanto o pai participa da escola, como a escola deve participar da comunidade. pelo menos é o que penso, acredito como "ideal". Mas não é real.

A realidade constatada é que 51,8% dos professores deste estudo conhece sempre o bairro/região onde trabalha, enquanto 32,8% conhece os seus problemas, 32,0% preocupa-se com os mesmos e apenas 19,2% referem buscar sempre soluções para estes problemas (Vide Tabela 22).

Além de minha vivência busquei teoricamente elementos para analisar esta constatação: os professores acham que os pais têm participado pouco das atividades propostas pela escola e 80,8% dos professores não buscam encontrar, sempre, soluções para os problemas que as crianças e suas famílias enfrentam (Tabelas 21 e 22).

Um destes subsídios teóricos encontrei em CRUZ NETO (1993), que questiona a participação e a analisa buscando raízes na democracia liberal para iniciar a explicação de seu fracasso (de participação da população).

"... Devemos inserir esta preocupação num campo mais amplo, que vem a ser o questionamento da proposta liberal de democracia. De certa maneira, na democracia liberal, o Estado surge enquanto um pai frente aos seus dependentes, mas, na medida em que este Estado não garante o interesse da maioria, mostra sua face contraditória e torna-se um alvo a ser atingido pela pressão coletiva, podendo terminar por ingressar numa crise de legitimidade. Até

que ponto, como já questionam alguns estudiosos, a democracia participante, da forma como vem sendo apresentada, não se trata de um liberalismo participante?"

O mesmo autor cita LIMONAD, que sintetiza o processo de participação, em seus vários níveis como "... uma relação que se manifesta, se expressa, processa em nível social, do político, do econômico".

LIMONAD, entende, portanto, que a participação é uma relação que envolve pessoas, membros de uma sociedade, de classes sociais diferentes, ou mesmo, de frações de classes com instituições governamentais, políticas e sociais.

Ora, a participação envolve então poder; poder da instituição, poder (?) do participante; conseqüentemente o exercício da participação é dependente das diferentes formas do exercício do poder.

Assim, numa escola, a participação estaria relacionada diretamente a democratização do poder, ou seja, implicaria na influência da população na esfera decisória e distributiva.

Teórica e aparentemente as reuniões de pais, a Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e agora o Conselho de Escola, seriam os canais abertos à população para compartilhar decisões a respeito do ensino e passar por um processo de aprendizagem, para poder participar em outras esferas sociais. Analisando mais de perto os Conselhos de Escola, questiono se não é este o seu objetivo.

Sim, e como disse, algumas escolas atingiram o objetivo de participação. Este sucesso esteve ligado, não só a esta abertura oferecida pelas políticas sociais, mas a uma organização anterior da população em movimentos sociais, sindicatos e partidos. O próprio Estado contraditório, ao mesmo tempo que abre e legitima a sua proposta de democratização, desenvolve mecanismos de resistência, através da manipulação, cooptação e controle das ações e decisões.

Para concretizar "o modus operandi" desses mecanismos a nível dos Conselhos de Escola tentei relacionar fatos concretos com os postulados

das classes operárias e dos movimentos sociais conscientes, como relata CRUZ NETO (1993). A participação na gestão dos negócios públicos, segundo o autor passa por três fases: formulação de políticas; tomada de decisões e possibilidade de controle. Isto efetivamente não ocorre em nossas unidades escolares. A começar pela eleição do conselho, vejamos: alguns pais são convidados formalmente, através de ofícios/circulares; são os pais de interesse da escola. Os demais recebem um convite informal e verbal através dos filhos, que, "felizmente", esquecem de transmiti-los. Assim, comparecem os pais que eram os esperados e que, por circunstâncias, são eleitos. Os alunos sofrem alguns processos de indicação camuflada e são eleitos por representantes de seus pares. Por coincidência, são os melhores, para a escola.

Entre os professores, a "chaticice" do Conselho é transferida para aqueles que chegaram por último, ou que estão no começo e não conseguem deixar de ser "democraticamente eleitos" por seus pares. O mesmo ocorre com os funcionários.

Constituído, seus membros empossados, dá-se ciência sobre as competências do conselho e agenda-se as quatro reuniões obrigatórias (aqui, não entraremos na peculiaridade dos Conselhos das Escolas Padrão e seus relacionamentos com as Caixas de Custeio).

Legalmente os Conselhos são deliberativos, caracterizando-os como instâncias de participação real.

Ao observar o funcionamento da maioria deles na prática questiono: O Conselho delibera sobre o que? Entre outros temas, pode se assinalar:

- Calendário Escolar (já pronto só faltando as assinaturas dos membros do Conselho);

- organização da Escola (turnos, séries, períodos, tudo também já elaborado conscientemente pela direção da escola. "O tempo é curto, os pais têm pressa, os professores estão fora do período, os alunos estão fora das aulas".

Então, nada mais favorecedor do agrado de todos que trazê-los prontos. "É só assinar, não vai demorar nada!");

- julgamento dos casos disciplinares com os alunos. O aluno tem direito de se defender (vide Estatuto da Criança/Adolescente). É um julgamento com direito a juiz (diretor) e jurados (Conselho). Promotor (o professor ou funcionário envolvido com o problema disciplinar). Advogado de defesa, o próprio aluno, ah, os pais podem estar presentes, se o aluno for menor de idade. O veredicto, todos já sabem;

- julgamento de professores e funcionários por erros/omissões são raros. Tudo pode ser resolvido entre quatro paredes. A direção, com sua ética profissional, prefere não envolver o Conselho nestes assuntos. Só se o caso chegar à Delegacia de Polícia ou Ensino, que se reúne o Conselho. "Isto não se presta a controle de pais, é assunto interno".

Também se reúne o Conselho quando o diretor, democraticamente, não quer ou não pode arcar com o peso de uma decisão então: "Reúna-se o Conselho!" No planejamento, deve-se convidar, mas coitados, fala-se o "pedagogês", e como todos têm mais o que fazer, raramente retornam à segunda sessão.

A escola tem ainda outras instâncias chamadas democráticas. A A.P.M. (Associação de Pais e Mestres) e o Grêmio Estudantil. Ambos efficientíssimos: para arrecadar fundos para a escola, fazer campanhas com muitos cartazes, assinar balanços e porque não, dar a todos a chance de participar do processo democrático através da eleição. O grêmio faz campanhas, cartazes, comícios, "showsmícios", urnas, mesas receptoras. Tudo legalmente, tudo tão parecido com a realidade que prometem o impossível e somem depois da eleições. Felizmente, para o professor orientador, que não terá escrúpulos em dizer: "Ninguém aparece, ninguém se interessa", da mesma forma como se expressou a maioria de nossa população de estudo.

Em tempo, convém levantar questões sobre as reuniões de pais, bimestrais, onde numa situação excepcional os pais vão poder ouvir sobre o

fracasso dos filhos, "alunos bons a gente não tem o que falar". Quanto aos fracassados, os pais precisam ajudar, acompanhar, ter interesse, se não...

Este é o painel democrático da escola pública que os professores da Delegacia de Ensino de Moji Mirim e seus alunos vivenciam e que serve de pano de fundo para suas representações sobre participação na educação.

Voltando para o aspecto político da participação e considerando como intimamente ligada a educação, perguntei aos sujeitos deste estudo, os professores, se eram sindicalizados, pois em nosso ponto de vista, há uma relação direta entre a participação da população na escola e a organização dos educadores (professores/especialistas) e isto foi apresentado na Tabela 6, que faz pressupor a falta de engajamento político sindical destes professores, como citado na análise daquela Tabela.

As entidades de classe desenvolvem seu papel educativo ao se organizarem e manifestarem seus anseios e projetos que possibilitem atingir o que a classe espera como justo e de direito. É a participação política do educador, enquanto pertencente a uma determinada classe. É essa organização que, sem dúvida, possibilita que educadores engajados possam denunciar a precariedade do trabalho que desenvolvem, as condições reais da escola e clamem por maior participação (deles e dos pais) e pela melhoria do ensino público. Isto, se tornou possível porque, na fala de RIBEIRO (1991), os educadores, por sua proletarianização, encontram-se mais próximos das classes operárias, ambos assalariados. "Mas para que tal aproximação se efetive, na direção da vinculação do seu trabalho educacional aos interesses populares e da integração de sua luta sindical, enquanto categoria, à dos operários, necessário se faz um trabalho de educação das consciências dos educadores" (a continuidade sobre a organização dos professores será dada no capítulo em que se trata de profissionalização).

8.4 - A SAÚDE DO PROFESSOR

Considerando o professor como um profissional inserido no modo de produção capitalista, como proletário assalariado, torna-se necessário

conhecer o amparo que o mesmo tem em forma de lei. Os professores que constituem a nossa população de estudo são os funcionários e servidores, regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo (Lei 10.261/68), Estatuto do Magistério (Lei 444/45) e Lei 500/74. Os raros professores que, por força de decisão judicial, são regidos pela C.L.T., não estão representados nesta amostra. Nos três textos legais existem artigos que estabelecem ou referem critérios de concessão para as licenças-saúde. A conceituação de doença ou acidente profissional são referidos pela Legislação Federal, no Decreto nº 83.080/79, que apenas considera acidente e doença como conceitos equivalentes como transcrito a seguir:

"Acidente do trabalho é aquele que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause a morte ou a perda ou a redução permanente ou temporária da capacidade de trabalho" in STOTZ (1994).

O professor exerce um trabalho a serviço de uma Empresa (o Estado) e está sujeito tanto a acidentes quanto à doenças profissionais, mas como lembra STOTZ (1994) "...o caso das doenças do trabalho ou profissionais (também denominadas moléstias profissionais) é importante saber que são reconhecidas apenas aquelas relacionadas em portaria ministerial. Estas doenças são consideradas profissionais porque dispensam comprovação do nexo de causa e efeito entre doenças e exercício da atividade profissional. Como o número destas doenças é limitado, provar a conexão direta entre o tipo de trabalho e a repercussão deste sobre o estado de saúde do operário é parte de uma longa e difícil luta". A referida portaria ministerial não faz referências às doenças que podem acometer os professores no exercício da profissão ...

DE FRANK & STROUP (1989), após exaustiva pesquisa à literatura específica (BLOCH, 1978; PAYNE & FLETCHER, 1983; GALLOWAY et al., 1984), sugerem que há uma associação entre o stress originado pelo trabalho e a saúde física e mental dos professores, o que certamente influencia suas atitudes dirigidas aos colegas de trabalho, afeta seu comportamento em sala de aula e pode interferir no seu desejo de permanecer na profissão.

STOTZ (1994) se refere a operários de um cortume carioca mas a sua colocação é pertinente aos operários da educação: como provar que lombalgia, alergia, gastrite, crise de nervos, enxaqueca referida por um professor é resultante do trabalho que o obriga a ficar até 6 horas em pé, ministrando as aulas; 4 horas sentado corrigindo e preparando tarefas; ministrar aulas às classes, às vezes, com mais de 45 alunos, com problemas e estágios diferentes de desenvolvimento e interesses, na maioria das vezes, distantes do temário da aula; verificar que o salário não dá para pagar as despesas; que no sábado ou há reunião, conselho, festinha para angariar fundos para sustentar a escola falida?

Parece deveras impossível imaginar uma portaria ministerial ou um serviço de saúde, no contexto em que se encontra inserido o professor, que reconheça tais mazelas como resultantes do exercício profissional.

O trabalho do professor tornou-se, com o capitalismo e suas influências, um trabalho parcelar, individual. Este utiliza sua voz e mãos constantemente. Seu cérebro está ligado em "compartimentos" que dizem respeito àquele conhecimento apropriado, para aquela classe, para aquela aula específica. Sua atenção desdobra-se entre o aluno que se masturba, o que agride, o que "bagunça", o que se aliena e se existe, o que está comprometido com a explicação dada. É assim que o professor vai desenvolvendo o seu processo de trabalho, a construção do conhecimento, presente, interferindo diretamente, impondo um ritmo de trabalho e expondo-se. Similar ao relatado por STOTZ (1994) referente ao operário do cortume.

Seu ambiente de trabalho são classes muitas vezes superlotadas, mal iluminadas, mal ventiladas e mal conservadas, que em nome do jargão "quantidade x qualidade" chegaram às construções escolares na mesma proporção que atingiram a qualidade do ensino. Não diria portanto que o ambiente de trabalho poderia ser considerado salubre ...

Não foi encontrado à nível de Delegacia de Ensino, dados quanto a acidentes de trabalho, entre os professores. Quando estes ocorrem devem ser formados processos que comprovem o acidente, indispensáveis para a concessão de licença-saúde. (Art. 196 - Lei 10.261/68).

Não sendo constatado nenhum acidente de trabalho, questiono: poderia ser considerado como acidente de trabalho o professor que sofre uma agressão, física ou moral, de um aluno, à entrada da escola? Ou, o professor que tenso, pois o salário é insuficiente até para o aluguel, é atropelado ou cai em uma rua movimentada?

Impossível pensar em saúde, em vida, sem pensar nas condições do ambiente de trabalho, onde se diz que o homem é um profissional, um trabalhador. Foi pensando nestes fatores e no atendimento de saúde que é oferecido ao professor que investiguei as licenças-saúde, sinais e sintomas de doenças, referidos pelos professores, e a sua percepção sobre as causas de seus problemas de saúde. (Vide Tabelas 23, 24, 25 e 26).

Cabe observar que a variação quanto ao número de respostas, pois alguns professores deixaram de responder a algumas questões, impossibilitando o relacionamento destas variáveis entre elas mesmas.

Pode-se observar na Tabela 23 que há a presença de sinais e sintomas e ou queixas somáticas referidos pela Literatura (BELCASTRO et al., 1983; CRONKITE & MOSS, 1984; DE FRANK & STROUP, 1989) como relacionados a problemas de saúde dos professores, quando estes são associados com às Licenças-Saúde (indicador de doença). Os principais sinais e sintomas assinalados são dores na coluna (89,3%), enxaqueca (70,45%), crise de nervos (70,9%), rouquidão (64,3%) e gastrite (49,5%).

A Tabela 24 permite visualizar a porcentagem de professores que tiveram L.S. e o relacionamento destas com a presença de outros sinais e sintomas de doença, independente da causa que ocasionou a L.S., e demonstra que além das L.S. os indivíduos referem a presença de pelo menos três outros sinais/sintomas.

Considerados isoladamente os sinais e sintomas anteriormente referidos, na amostra completa, isto é, abrangendo todos os 338 professores, independente de Licenças Saúde, observa-se a situação apresentada na Tabela 25.

As tabelas 23, 24 e 25 indicam que os professores desta amostra apresentaram sinais e sintomas nos últimos doze meses, significando que além de licenças de saúde, estes itens podem servir para indicar que a saúde desta população, talvez por ser brasileira, apresenta problemas que podem passar sem ser devidamente avaliados e trazer consequências importantes para a saúde, no futuro.

Os sinais e sintomas de maior frequência apontados como sentidos pelos professores foram: dores na coluna (75,4%), enxaqueca (62,7%), rouquidão (51,7%) e crise de nervos (51,1%). Relaciono estes dados às condições de trabalho do professor: horas e horas em pé ou sentado; classes numerosas e problemáticas que geram tensão, uso excessivo da voz, instrumento principal de trabalho do professor e outras às quais já me referi.

Os professores, questionados sobre as causas responsáveis por estes sinais e sintomas, referiram como causa principal o excesso de trabalho (43,0%); seguida por outras diretamente relacionadas às condições de trabalho: problemas com alunos (7,9%), insatisfação profissional (6,5%) e condições físicas da escola (5,4%). Estes resultados apontam que, para a maioria dos professores (62,8%), as causas de seus problemas de saúde, aqui tratados como licenças de saúde e outros sinais e sintomas, registrados no transcorrer de 1993, estão relacionados ao trabalho. Isto vem confirmar a interpretação que registrei anteriormente. É provável que um serviço de saúde que estivesse voltado para a saúde do professor, esta como resultante também de suas condições de trabalho, já tivesse analisado a situação de forma mais abrangente e fornecido condutas coerentes com as condições ocupacionais e não apenas oferecido tratamentos sintomáticos. (Vide Tabela 26)

Os professores, população alvo deste estudo, não relacionam suas condições de saúde ao desempenho de suas funções, como pertencente a categoria de doença profissional, embora tenham referido como causa dos seus problemas de saúde, o exercício da profissão (Vide Tabela 26).

8.4.1 - Os serviços de saúde que atendem ao professor

A assistência médica é a necessidade sentida, apontada pela maioria dos professores (34,6%) quando questionados sobre as condições necessárias para desenvolver um bom trabalho (vide Tabela 27). Há portanto a consciência desta necessidade, porém falta a vontade, a organização, o exercício da cidadania para exigí-la e, os sindicatos e entidades de classe seriam os canais indicados para isto.

O professor, como qualquer trabalhador, é explorado e tem negada as condições básicas para a sua saúde. Seu ambiente de trabalho, na maioria das vezes é inadequado, as jornadas são longas, as classes numerosas. Quando me refiro a classes numerosas, isto não significa simples aumento de trabalhos e provas a corrigir, mas sim em mais seres humanos, sob a responsabilidade de uma única pessoa, durante até 6 horas diárias, e de quem se espera o milagre da condução ao mundo do saber, da responsabilidade, criticidade, enfim que burile a pedra bruta e a transforme em cidadão!

É assim que além do esforço físico, por horas e horas em pé, falando (a fala é a ferramenta do professor), há a sobrecarga psíquica advinda de seu relacionamento com os alunos. Por exemplo, um professor de história, com quatro horas/aula semanais e com jornada integral de trabalho docente (40 horas) deverá relacionar-se com aproximadamente 400 alunos, em dez classes diferentes.

LAURELL (1989) adverte que "as cargas psíquicas não têm existência senão como relação entre os homens e dos homens com as coisas, e que somente adquirem materialidade nos processos específicos e corporais deles". É desta forma que o relacionamento com os alunos, coordenadores, diretores, supervisores e pais produz a tensão nervosa sintetizada, nas palavras de Laurell "na reação do stress crônico e fadiga nervosa" e eu acrescentaria, na "Síndrome de Burnout".

A carga psíquica do professor é portanto produzida socialmente e não pode ser compreendida como "riscos" isolados, ou abstratos, à margem das condições que a geram.

O baixo salário, a falta de assistência médica ou de planos de saúde, a desvalorização da profissão, aliados às relações do professor no decorrer de seu trabalho, geram o desgaste psíquico.

É por estar assim, num "contexto subjetivo" para efeitos de diagnóstico, ou classificação no rol das doenças do trabalho que o ato de ensinar, de educar, não se encontra na Portaria Ministerial que define as doenças do trabalho ou profissionais.

O professor, em uma sociedade capitalista, é igualado a todos os outros trabalhadores. É uma simples força de trabalho. Seus anseios, seus sonhos são desconsiderados e sua voz calada ... Seus conhecimentos, ideais e atitudes vão sendo sorvidos por uma imensidão de jovens e crianças, que irão representar o resultado de seu processo de trabalho, ou seja, serão a materialização do seu produto.

Mas parece que isso não é importante ... Não é importante ao ponto de causar preocupação que um indivíduo, ou se preferir, um trabalhador exerça estas funções com suas potencialidades físicas e psíquicas comprometidas.

Dizer que um professor está estressado é óbvio, tão óbvio que entra na categoria de normalidade, assim como as enxaquecas, as gastrites, as dores na coluna, geradas também pela sobrecarga física.

É a complexidade do tipo de trabalho exercido pelo professor e o desgaste que dele advém que dificulta a sua interpretação e mesmo captação desta mesma complexidade. Entretanto são indicadores representados por sinais e sintomas, muitas vezes tomados como inespecíficos que vão, aos poucos, delineando o perfil de saúde, ou melhor, de doença deste profissional que perde anos de vida útil, envelhece precocemente e, como todo mortal, morre.

Morre sem deixar uma recorde de produção, sem deixar um edifício construído, sem deixar nada de muito significativo, além da formação de algumas gerações, mas isto não deve ser importante. Se fosse importante, talvez alguém se preocupasse em investigar a saúde e o trabalho deste profissional e quem sabe lhe oferecesse melhores condições, talvez permitissem que ele expressasse a sua necessidade de valorização; que explicasse que poderia ter produzido muito mais, se sua sobrecarga fosse menor ...

Além da falta de importância deste profissional é difícil também entender o processo de desgaste de uma classe de trabalhadores, pois como assinala LAURELL (1989) só é possível compreendê-lo "a partir da análise das relações entre o processo de valorização, o processo de trabalho e as cargas de trabalho no marco da correlação de forças entre capital e trabalho".

Entender o desgaste pode parecer uma tarefa supérflua, pois o professor, como qualquer trabalhador não valorizado, pode ser descartado, substituído, sem maiores investimentos e ao serem substituídos por "peças novas", estas poderão produzir mais e melhor ... Estas peças novas também não precisam de muita atenção em sua produção, pois foram produzidas por aqueles que deverão substituir. E assim, a lógica do capital vai tornando sem importância a análise das condições de saúde e de trabalho, de um profissional, de um trabalhador como outro qualquer, o professor.

Por analogia, se o professor não interpreta a saúde como um direito social, se não reivindica melhores condições de trabalho, tendo em vista assegurar sua própria saúde, como este profissional poderia estar trabalhando a saúde e demais relações consideradas como bens sociais e direito do cidadão?

O professor aponta as condições de trabalho como causa de seus problemas de saúde, mas não interpreta, como a maioria dos trabalhadores, a saúde como um direito social, pois isto depende da organização e atuação das entidades de classe que deveriam conscientizar os trabalhadores-professores quanto a este direito, o que é dificultado por se encontrar afastado do contexto de organização habitual dos mesmos. Há a preocupação em relação às reivindicações econômicas (também pouco ouvidas), mas quase nenhuma com relação ao controle sobre o processo de trabalho e suas consequências nocivas sobre a saúde do trabalhador-professor.

Para serem entendidas e atendidas pelo capital, estas reivindicações devem ser dimensionadas primeiro como essenciais à própria vida, pela categoria profissional e tornar-se meta, ou seja, como diz LAURELL (1989) "uma luta da coletividade dos trabalhadores para reapropriarem o controle sobre as próprias vidas.

8.5 - AS REIVINDICAÇÕES DOS PROFESSORES POR MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE

Ao serem questionados sobre quais seriam suas reivindicações para que tivessem melhores condições de trabalho e saúde (Vide Tabela 27) a condição de maior frequência foi a melhoria da assistência médica e dos salários (27,7%). Isto porque a saúde é considerada como determinada por melhores condições de vida e obviamente essas condições só poderão ser obtidas com um salário condigno. Ressaltam a necessidade da extensão dos Planos de Saúde a todos os professores, através de convênios com a Medicina Privada e Estado. Não falam em melhorar o atendimento do SUS.

A reivindicação por melhores salários é seguida pela necessidade de ser reconhecido e valorizado profissionalmente (7,7%) pois isto traria satisfação e maior dedicação profissional, conseqüentemente.

Ligada às condições de trabalho, os professores sugerem que: as classes sejam menores, que o local de trabalho apresente condições de salubridade e que a jornada de trabalho seja revista. O ideal, segundo os professores, seriam classes com 25 a 30 alunos e não 35; e que a jornada mais adequada seria a de 20 horas/aula, e não de 35 horas/aula como a vigente neste momento.

Por trabalharem com pessoas e por estas pessoas apresentarem, a eles professores, inúmeros problemas, julgam que seria importante ter um respaldo psicológico para tratar as ansiedades advindas do trato com pessoas. E que por terem eles próprios problemas, muitas vezes, necessitam de uma orientação e apoio de um profissional da área social.

Os professores solicitam que os quadros de especialistas, nas escolas, sejam preenchidos para que possam receber orientação técnico/pedagógica e assim desenvolver com segurança e com eficiência o seu trabalho.

Temem o futuro, referindo-se ao problema da aposentadoria, lembram que a situação dos professores aposentados é crítica, que estes têm seus vencimentos defasados, vivendo em condição de penúria. Colocam que é muito difícil trabalhar, dar o melhor de si agora e, não visualizam para o futuro nenhum retorno. Solicitam que os planos de aposentadoria sejam revistos.

Lembram ainda de que tudo que foi relacionado é importante, mas que para realmente sentirem-se realizados profissionalmente e ter saúde, aqui referindo-se a saúde mental, os professores clamam por algo que há muito perderam, a valorização.

Estas reivindicações, mais uma vez, revelam as representações que os professores têm a respeito de sua realidade e a objetividade com o que reivindicam melhores condições de trabalho e saúde. Ninguém espera milagres, pedem apenas a racionalização do trabalho, o apoio de especialistas e a sua valorização, enquanto profissionais. Pode parecer pouco, ou pode parecer muito, dependendo da ótica como se considera o profissional. Para mim é o mínimo que se poderia oferecer a quem oferece muito de si mesmo, naquela que se denomina a profissão de educador.

IX. OS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM E A "SÍNDROME DE BURNOUT"

9.1 - A "SÍNDROME DE BURNOUT" E OS PROFESSORES

Para BRENNER & BARTELL (1984) os professores pertencem a um grupo considerado como de alto risco, quando se refere ao stress.

Para estes autores as condições de trabalho dos professores são, certamente únicas, ao se considerar seu envolvimento e interação intensa com grupos de crianças e adolescentes, diariamente, por períodos de 4 a 8 horas/aula.

"Os professores são agentes sociais incumbidos de transmitir valores tradicionais e orientação de vida a grupos inquietos de jovens, preocupados com um futuro ambíguo e sempre em mudança; sua influência apresentará conseqüências distantes, e de importância comparada a apenas às da família. Além disso a profissão do professor é uma das mais publicamente investigada, isto porque o relacionamento entre o comportamento do professor e seus efeitos sobre a motivação e o comportamento futuro dos alunos permanece ainda obscuro" (BRENNER & BARTELL, 1984).

Por esse motivo o professor sofre pressões sociais para prevenir ou corrigir problemas de ordem social tais como: uso indevido de drogas, álcool, fumo, comportamento social. Espera-se que ele professor, eduque os alunos nas áreas acadêmica e de comportamento social. Assim, os professores assumem também a responsabilidade pelo ensino de saúde.

Reconhecendo a importância do profissional para a sociedade e o alto risco a que está exposto em termos de saúde, especificamente no aspecto emocional, especialistas de vários países têm-se preocupado em estudar e apresentar sugestões que possam melhorar as condições de trabalho do professor e conseqüentemente diminuir o risco a que está exposto.

A maioria destes estudos têm demonstrado e dirigido sua preocupação para a Síndrome de Burnout por este ser um problema cuja incidência

tem aumentado nos últimos anos. Estes estudos, em sua maioria realizados nos E.U.A., Canadá, Suécia e Inglaterra relatam que os sentimentos de irritabilidade fadiga, frustração e raiva têm aumentado entre os professores e, estes sintomas são associados ao fenômeno comumente denominado "Burnout" (GOLD, 1984).

Considerando o "Burnout" como uma resposta crônica ao impacto negativo do stress originado pelo trabalho (BLASE, 1982) e que, o ensino é uma ocupação estressante (DUNHAM, 1986; KYRIACOU e SUTCLIFFE, 1987) justifica-se a magnitude e importância do problema em termos educacionais e de saúde pública, e o interesse de inserí-lo neste estudo.

Para o estudo desta síndrome entre os professores, SCHWAB e IWANICKI, 1981 e 1982; GOLD, 1984 e CAPEL, 1987, dentre outros, utilizaram-se de uma adaptação do M.B.I. que consistiu na substituição da palavra "recebedor" também, referida anteriormente, por "aluno".

Estes autores testaram também a validade e fidedignidade do M.B.I. utilizando-o para uma população exclusiva de professores e os resultados obtidos indicaram que, quando utilizado para profissionais da educação, o M.B.I. mede os mesmos constructos básicos que os identificados em outras profissões de prestação de cuidado e/ou ajuda, relatado por outras pesquisas.

9.2 - É POSSÍVEL UTILIZAR O M.B.I. PARA ANALISAR A INCIDÊNCIA DA "SÍNDROME DE BURNOUT" EM NOSSOS PROFESSORES?

Para entender o grau e proporção que professores desta Delegacia são afetados pela "Síndrome de Burnout", realizou-se uma série de procedimentos estatísticos seguidos de cruzamentos com possíveis variáveis explicativas, conforme já explicitado no capítulo III, sobre a metodologia.

Inicialmente, buscou-se testar se esta escala, M.B.I., se adaptava à mensuração deste conceito, na realidade brasileira, mais especificamente entre professores desta região.

9.2.1 - As dimensões freqüência e intensidade do M.B.I. neste estudo

Neste estudo foram utilizadas as dimensões freqüência e intensidade para cada sub-escala do M.B.I. conforme o recomendado por MASLACH & JACKSON (1981) em seus estudos pioneiros na utilização do M.B.I. Verificou-se entretanto, que outros autores como CAPEL (1987), SCHWAB e IWANICKI (1981), e mesmo MASLACH & JACKSON (1993), em seus estudos mais recentes, passaram a utilizar apenas uma dimensão na aplicação do M.B.I., ou seja, a freqüência.

MASLACH & JACKSON (1993) argumentam que "as correlações entre as dimensões freqüência e intensidade entre os itens de cada escala estão entre 0,35 a 0,70, com uma média de 0,56. Segundo os autores estes resultados sugerem que há uma relação moderada entre quantas vezes vários sentimentos são experimentados, isto é, a sua freqüência e a intensidade com que são sentidos, sendo esta relação ainda distante de ser perfeita. Entretanto, há agora evidências suficientes que demonstram altas correlações entre as duas dimensões quando os escores das sub-escalas são computados. Por isso, a mais recente versão do M.B.I. apresenta apenas a dimensão freqüência, por estas razões: o formato da escala de freqüência é semelhante ao formato das escalas típicas de atitudes e sentimentos e os sete pontos da dimensão freqüência oferecem uma escala de respostas estandarizadas".

Ao utilizar este instrumento e verificar seus resultados nesta população, busquei seguir os mesmos passos da pesquisa original, ou seja, preservei o formato da escala com as duas dimensões referidas para, posteriormente, testar a correlação entre as mesmas e, com segurança poder indicar a utilização do instrumento M.B.I., com apenas a dimensão freqüência, e a certeza estatística de que se chegaria a resultados semelhantes ao referido nos parágrafos acima. Para isto, após o tratamento estatístico das sub-escalas nas duas dimensões e a identificação dos níveis dos escores obtidos passa-se a testar a relação entre as dimensões freqüência e intensidade. Para isso utilizou-se os procedimentos do X^2 e do coeficiente de contingência, para medir a intensidade de associação entre as variáveis em estudo.

9.2.2 - Verificação da validade interna do M.B.I.

Em relação à "Síndrome de Burnout" um dos objetivos foi verificar a validade e fidedignidade do M.B.I. para as condições particulares dos professores brasileiros. Para atingir este objetivo foi utilizado o procedimento estatístico da análise fatorial que demonstrou ser o M.B.I. instrumento adequado para a mensuração da sub-escala do constructo que se propõe mensurar ou seja: exaustão emocional, realização pessoal, despersonalização e envolvimento, em ambas as dimensões: frequência e intensidade.

A técnica da análise fatorial foi utilizada para analisar as intercorrelações entre as variáveis (itens de cada subescala) com o objetivo de identificar um menor número de fatores que contivessem, aproximadamente o mesmo total de informações expressas pelas variáveis originais.

Utilizando a análise fatorial processado pelo subprograma FACTOR DO SPSS, obteve-se a matriz de correlação entre os itens de cada sub-escala, isto é, do item 1 da sub-escala de Exaustão Emocional com todos os demais itens desta mesma sub-escala e de todos os demais entre si. O mesmo procedimento foi realizado com as demais subescalas do M.B.I..

Posteriormente passou-se à solução do Fator Principal, ou seja, do ponto de vista algébrico a escolha de um conjunto de fatores, em ordem decrescente de contribuição à comunalidade total das variáveis. A análise começa com um fator 1 (F 1) cuja contribuição às comunalidades das variáveis é a maior possível; passa-se para um fator 2 (F 2), não correlacionado com (F 1), o processo continua até que a comunalidade total tenha sido analisada (Quadro 1).

O resumo dos resultados da aplicação da análise fatorial são apresentados a seguir, no Quadro 1.

QUADRO 1 - RESUMO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ANÁLISE FATORIAL APLICADA ÀS SUB-ESCALAS DO M.B.I. (FATOR 1).

Sub-escalas		Porcentagem de variância
		Fator 1
Exaustão emocional	freqüência	87,7
	intensidade	89,0
Realização pessoal	freqüência	91,5
	intensidade	86,3
Despersonalização	freqüência	84,9
	intensidade	84,7
Envolvimento	freqüência	100,0
	intensidade	100,0

O quadro 1 fornece a porcentagem de variância explicada pelo Fator 1 para o grupo de itens associado a cada um dos aspectos da sub-escala do M.B.I.

Após obtenção destes dados procurou-se descrever os fatores, em termos das variáveis observadas, estimando os valores de cada fator para cada item. Estes valores são denominados escores fatoriais.

A partir deste resultado, decidiu-se pela gravação dos escores fatoriais do Fator 1 para cada item da sub-escala em suas duas dimensões , freqüência e intensidade, utilizando-se a rotação pelo método VARIMAX.

Os resultados são apresentados no quadro 2.

QUADRO 2 - RESULTADO DAS CARGAS FATORIAIS (FATOR 1) PARA CADA ITEM DA SUB-ESCALA DO M.B.I., EM SUAS DIMENSÕES FREQUÊNCIA E INTENSIDADE.

Sub-escala	Item	Cargas fatoriais (Fator 1)	
		Frequência	Intensidade
Exaustão emocional	1	0,61	0,61
	2	0,54	0,53
	3	0,60	0,62
	4	0,63	0,67
	5	0,61	0,63
	6	0,59	0,56
	7	0,62	0,62
	8	0,67	0,71
	9	0,62	0,64
Realização pessoal	1	0,67	0,58
	2	0,69	0,59
	3	0,76	0,73
	4	0,65	0,62
	5	0,76	0,74
	6	0,84	0,75
	7	0,80	0,72
	8	0,69	0,57
Despersonalização	1	0,66	0,50
	2	0,40	0,33
	3	0,55	0,47
	4	0,39	0,39
	5	0,54	0,37
Envolvimento	1	0,59	0,46
	2	0,59	0,45
	3	0,35	0,20

No quadro 2 observa-se que as associações foram muito altas, optou-se por não dar continuidade à rotação, uma vez que os resultados obtidos pelo Fator 1 demonstram que os itens das sub-escalas têm uma alta correlação entre si e explicam, conforme o quadro 2, uma alta porcentagem de associação entre as dimensões do M.B.I.

Os fatores que emergiram nesta análise fatorial são semelhantes para frequência e intensidade.

A maior carga fatorial encontrada para determinado item de cada sub-escala, faz pressupor que este item é o mais importante para determinação desta sub-escala. Pois descreve a disposição linear de cada variável

nas sub-escalas, ou em outras palavras, a carga fatorial indica a associação de cada item da sub-escala com o escore total de cada variável em estudo.

Os nove itens da sub-escala de exaustão emocional que referem a sentimentos de estar exausto e extenuado com seu próprio trabalho, apresentou uma carga fatorial que variou de 0,54 a 0,67 para frequência e de 0,53 a 0,71 para intensidade, sendo que o item que apresentou a maior carga foi o 8 (trabalhar diretamente com os alunos causa-me muito stress) ou seja 0,67 para frequência e 0,71 para intensidade.

Os oito itens da sub-escala de Realização Pessoal que descrevem os sentimentos de competência e sucesso com o seu próprio trabalho apresentaram a carga fatorial mais alta, ou seja uma variação de 0,65 a 0,84 para frequência e 0,57 a 0,75 para intensidade, sendo que o item que apresentou maior carga fatorial foi o 6 (sinto-me feliz após realizar um trabalho bem próximo do aluno) ou seja com 0,84 para frequência e 0,75 para intensidade.

Os cinco itens da sub-escala de Despersonalização que descrevem uma resposta impessoal e conseqüentemente um distanciamento do aluno apresentaram uma carga fatorial que varia de 0,39 a 0,66 para frequência e de 0,33 a 0,50 para intensidade, sendo que o item que apresentou a maior carga fatorial foi o 1 (sinto que trato muitos alunos como se fossem objetos impessoais) com uma carga de 0,66 para frequência e 0,50 para intensidade.

A última sub-escala, opcional, segundo MASLACH (1981), mas incluído neste estudo para efeitos comparativos, refere-se ao Envolvimento do professor com seus alunos, apresentou uma carga fatorial que apresenta variação de 0,35 a 0,59 para frequência e de 0,20 a 0,56 para intensidade, sendo que o item com maior carga fatorial foi o 1 (sinto-me semelhante aos meus alunos em muitas maneiras de proceder) com 0,59 para frequência e 0,56 para intensidade.

9.2.3 - Verificação de fidedignidade ou consistência interna

Procedeu-se a determinação do coeficiente alfa (α) devido a Cronbach pelo qual foi estimado o grau de consistência interna entre os fatores de cada sub-escala do M.B.I.

Os coeficientes encontrados são apresentados no Quadro 3 e comparados aos referidos por SCHWAB e IWANICK (1981) e de GOLD (1984) em estudos semelhantes.

QUADRO 3 - COMPARAÇÃO DA ESTIMATIVA DO GRAU DE CONSISTÊNCIA DAS SUBESCALAS DO M.B.I. DESTE ESTUDO (COEFICIENTE ALFA) E OS RESULTADOS APRESENTADOS POR IWANICK E GOLD.

Sub-escala	Coeficiente alfa		
	Deste estudo	IWANICK	GOLD
I - Exaustão emocional	freqüência	0,84	0,90
	intensidade	0,86	0,89
II - Realização Pessoal	freqüência	0,91	0,76
	intensidade	0,85	0,79
III - Despersonalização	freqüência	0,64	0,76
	intensidade	0,52	0,75

A confiabilidade do instrumento M.B.I. estimada pelo coeficiente alfa, neste estudo, ficou próxima à dos estudos citados em relação à sub-escala de Exaustão Emocional; é mais alta para Realização Pessoal e mais baixa para despersonalização, como se observa no Quadro 3.

O mesmo ocorre ao se comparar estes resultados com os referidos, por MASLACH & JACKSON (1981), que utilizam o M.B.I. entre várias categorias profissionais, inclusive professores.

GOLD (1984) explica que o resultado comparativamente menor para as sub-escalas de realização pessoal e despersonalização são devidos ao menor número de itens destas sub-escalas. Pode-se reportar esta explicação para este estudo no que se refere a despersonalização; entretanto o coeficiente alfa de realização pessoal por ser mais elevado do que nos estudos comparativos, sugerem que para a população deste estudo esta é a sub-escala de maior confiabilidade.

Pelo procedimento estatístico utilizado, determinado pelo coeficiente alfa, pode-se confirmar que o M.B.I. é um instrumento fidedigno, com um grau de consistência interna próximo ao obtido em outras populações, o que indica a sua utilização para a população deste estudo.

9.2.4 - Verificação da validade do M.B.I. a partir de critérios externos entre nossos professores

Procedeu-se a aplicação da análise fatorial "ONE WAY", em que a variável dependente é o escore fatorial e o fator é o critério externo (variáveis do questionário aplicado, não pertencentes ao M.B.I.).

Foi realizada uma análise de variância " ONE WAY " tendo como fatores as variáveis : demográficas-econômicas e de satisfação com a profissão e como variáveis dependentes a percepção dos níveis de Burnout entre os professores submetidos ao MBI; em suas quatro sub-escalas, daí a necessidade de apresentar a caracterização dos professores, no início deste estudo.

Os fatores que apresentam relação estatisticamente significativa são: sexo, escolaridade, séries que leciona, número de escolas que leciona, localização das escolas, número de filhos, possibilidade de progresso profissional, intenção de mudar de profissão e falta dia.

Dada a proximidade do nível de significância adotado de 0,05 com o descritivo (p) podemos considerar os seguintes fatores como interferentes na percepção de "Burnout" : sexo e estado civil.

A seguir apresento o quadro da análise de variância, "ONE WAY", relativa aos dados pessoais e às sub-escalas do M.B.I. representadas pelas seguintes siglas: AEF (Exaustão Emocional frequência); AEI (Exaustão Emocional intensidade) ; RPF (Realização Pessoal intensidade); DPF (Despersonalização frequência); DPI (Despersonalização intensidade) e EF (Envolvimento Emocional frequência) e EI (Envolvimento Emocional intensidade). (Quadro IV).

QUADRO 4 - RESUMO DOS RESULTADOS DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE VARIÂNCIA "ONE WAY" APLICADO AOS ESCORES FATORIAIS DAS SUB-ESCALAS DE "BURNOUT" NA CONDIÇÃO DE VARIÁVEL DEPENDENTE E AOS DADOS PESSOAIS, TODOS NA CONDIÇÃO DE VARIÁVEL INDEPENDENTE.

Sub-escala de Burnout	AEF	AEI	RPF	RPI	DPF	DPI	EF	EI
Dados Pessoais								
Sexo	-	-	-	0,0352	-	-	-	-
Idade	0,0812*	-	-	-	0,0921*	-	-	-
Escolaridade	-	-	-	0,0594	-	-	-	-
Vínculo empregatício	-	-	-	-	-	-	-	-
Tempo de serviço	-	-	-	-	-	-	-	-
Séries que leciona	0,0051	0,0002	0,0001	0,0094	-	-	0,0989*	0,0065
Leciona em mais de 1 escola	0,0788*	0,0043	-	-	-	-	-	-
Zona em que localiza escola	0,0782*	0,0502	-	-	-	-	0,0180	-
Estado civil	-	-	0,0699*	-	-	-	-	-
Número de filhos	-	-	0,0267	-	-	-	-	-
Renda relação orçamento	-	-	-	-	-	-	-	-
Consideração com salário	-	-	-	-	-	-	-	-
Outra fonte de renda	-	-	-	-	-	-	-	-
Progresso profissão	-	-	0,0312	0,0216	-	-	-	-
Pensa em mudar de profissão	0,0000	0,0001	0,0042	-	-	0,0069	-	-
Falta/dia	-	0,0084	-	-	-	-	-	-
Falta/aula	-	-	-	-	-	-	-	-
Licença Saúde	-	-	-	-	-	-	-	-

* nível de significância próximo de 0,05

P < 0,05

O quadro 4 mostra em que situações, sob a aplicação da técnica de análise de variância "ONE WAY", as respostas fornecidas pelos professores deste estudo nas sub-escalas de Burnout estão associadas com os dados pessoais de forma estatisticamente significativa.

A conclusão pela significância estatística é deduzida da constatação de que o nível de significância descritivo seja menor do que o nível de significância adotado (0,05).

Os dados considerados estatisticamente significantes foram submetidos a verificação da média, desvio padrão e mínimo e máximo escores fatoriais padronizados para os grupos selecionados.

Para este estudo descritivo considerou-se os fatores associados a cada uma das sub-escalas do MBI, cuja média geral é zero (0) e o Desvio padrão é um (1).

A análise foi realizada a partir da comparação das médias.

- Análise das variáveis significativas

I - Sexo

A variável sexo neste estudo está associada estatisticamente a sub-escala de Realização Pessoal com relação a dimensão intensidade. Os homens sentem-se menos realizados pessoalmente (-0,38) que as mulheres (0,06).

Este estudo é diferente do citado por MASLACH E JACKSON (1981) onde os homens apresentam escores mais altos de Realização Pessoal tanto para frequência quanto intensidade.

A variável em análise, neste estudo não apresenta significância estatística com as demais sub-escalas do MBI (Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento). Estes resultados diferem também do referido por MASLACH & JACKSON (81) quando foi detectado que as mulheres apresentam escores mais elevados que os homens para Exaustão Emocional e

Envolvimento e, que os homens registram escores mais elevados que as mulheres para a de Despersonalização.

É importante notar que a sub-escala de Realização Pessoal é independente das outras sub-escalas (Maslach e Jackson 81).

Na realidade brasileira o magistério está incluído em uma categoria profissional "feminino", sendo portanto desprestigiado na escala profissional e isto pode fazer com que a Realização Pessoal com os resultados do trabalho, ou com o status e reconhecimento oriundo do mesmo, seja baixo ou inexistente, entre os profissionais do sexo masculino.

II - Idade

A variável idade apresenta resultados próximos da significância estatística determinada para este estudo apresentando resultados próximos do "nível de significância" para Exaustão Emocional (frequência) e Despersonalização (intensidade) Vide Quadro 4. Por este motivo estes dados não foram submetidos a verificação da média, desvio padrão e escores fatoriais, entretanto cabe tecer algumas considerações.

O estudo de MASLACH e JACKSON (1981) refere que os indivíduos mais jovens apresentam escores mais altos de despersonalização que os mais idosos (frequência e intensidade) e o mesmo ocorrendo com relação a sub-escala de Exaustão Emocional. Para a sub-escala de Realização Pessoal os mais velhos apresentam escores mais elevados que os mais jovens (apenas para frequência).

SCHWAB & IWANICK (1982) referem que a variável idade está significativamente associada a Exaustão Emocional e CHERNISS et al(1983) referem a ocorrência desta associação a Despersonalização.

MASLACH (1981) justifica que "Burnout" ocorre com maior frequência nos primeiros anos de carreira. Se a pessoa tem dificuldade em lidar com a "Síndrome de Burnout", nesta fase, pode abandonar completamente a profissão. Os indivíduos com mais tempo de serviço, segundo esta autora seriam

aqueles que conseguiram suplantar o stress inicial e continuaram na profissão, pois tiveram habilidades para criar mecanismos de adaptação frente ao stress, e ao "Burnout", acomodando-se com as exigências e resultados da profissão.

III - Escolaridade

A variável escolaridade apresenta-se estatisticamente associada a Realização Pessoal (intensidade). Neste estudo evidenciou-se que os professores com mestrado completo (-0,95); superior incompleto (-0,59) e 2º grau incompleto (-0,55) apresentam scores mais baixos que aqueles com 2º grau completo (0,07), superior completo (0,10) e mestrado incompleto (0,43). Estes dados foram obtidos pela análise de variância e constituem uma tabela própria, entretanto pela quantidade dos dados apresento apenas o quadro 4, com um resumo destes resultados.

Com relação a esta situação pode-se pressupor que os professores com mestrado completo não se sentem realizados por estarem em um nível de formação profissional mais elevado que o exigido para o exercício da profissão e não têm na carreira outro posto a aspirar e talvez porque as condições de trabalho não permitem utilizar tudo o que sabem. A única vantagem destes profissionais são os 10% de aumento salarial, ao qual já nos referimos. Os professores com nível superior incompleto, seriam os professores II, estudantes ou professores com L.C. (licenciatura curta), que não recebem como professores III e têm as mesmas exigências e responsabilidades frente aos alunos. O mesmo ocorre com os professores com 2º grau incompleto, estagiários, que recebem menos que os professores I.

Os que apresentam escores mais altos quanto a Realização Profissional, presume-se terem estes resultados em decorrência de estarem, em termos de escolaridade, nos níveis exigidos para os cargos que ocupam, ou seja, para o grau que lecionam, não havendo motivo para descontentamento (a priori) ou para aspirar progresso na carreira.

Malasch & Jackson referem uma associação estatisticamente significativa do grau de instrução com a Realização Pessoal, porém, em ordem inversa a nossa, ou seja, os professores com Pós-Graduação encontram-se mais realizados pessoalmente que os outros níveis, em escala decrescente.

Estes autores referem ainda que o grau de instrução apresenta-se associado estatisticamente ainda a Envolvimento e Exaustão Emocional, quando os profissionais com instrução mais elevada apresentam mais altos scores que os de grau inferior. Há também significância estatística para a Despersonalização, porém em ordem inversa, ou seja, os professores com níveis de escolaridade mais baixa apresentam escores mais elevados nesta sub-escala, que os de instrução mais elevadas. Isto pode ser explicado pela valorização dada pela sociedade americana aos docentes com nível mais elevado de instrução.

SCHWAB e IWANICKI (1981), referem que esta variável, diferentemente deste estudo, não apresenta resultados estatisticamente significantes para nenhuma das sub-escalas do M. B. I.

IV - Graus em que leciona.

Esta variável apresentou resultados estatisticamente significantes de associação com as seguintes sub-escalas do M. B. I.: Exaustão Emocional (freqüência e intensidade) e Envolvimento (freqüência e intensidade com níveis próximos de significância).

Ao trabalhar com diferentes graus de ensino ou seja aqueles professores que mesclam sua jornada de trabalho com as séries iniciais (CB a 4ª série) e aulas nas 5ª a 8ª séries do 2º grau, apresentam uma relação estatisticamente significativa para a sub-escala de Exaustão Emocional. Estes resultados permitem inferir que os professores que atuam com os alunos de 5ª a 8ª séries são aqueles que apresentam maior escore fatorial (0,28) freqüência e (0,27) intensidade na sub-escala de Exaustão Emocional, por serem os alunos pré-adolescentes aqueles que apresentam mais problemas, isto é, são irrequietos, indisciplinados, petulantes, desconhecem seus limites, acarretando um maior desgaste para o professor que tem que lidar com todas estas situações, considerando as necessidades peculiares, tanto física, como emocionais da faixa etária.

Os professores que lecionam no 2º grau ou mesclam seu trabalho com as séries finais do 1º grau já apresentam um resultado oposto. Isto é, apresentam escores fatoriais mais baixos de Exaustão Emocional que seus colegas

(0,55 e -0,16) para frequência e (-0,62 e -0,23) para intensidade respectivamente. Presume-se que por mesclar as faixas etárias e ou por tratar com adolescentes já em outro estágio de desenvolvimento os professores sentem o trabalho menos cansativo e conseqüentemente exigindo um menor desgaste emocional.

Os professores que lecionam apenas nas séries iniciais (CB a 4ª série) apresentam escores mais baixos de Exaustão Emocional: (-0,16) frequência e (-0,23) para intensidade. Já quanto os professores atuam em todo o 1º grau, ou seja: do CB a 8ª série, a associação com a Exaustão Emocional ocorre com escores fatoriais significativamente mais altos: (0,23) frequência e (1,22) intensidade, demonstrando claramente que a faixa etária dos 11 aos 14/15 anos é a que mais exige emocionalmente do professor.

A variável série que o professor leciona, foi também associada significativamente à Realização Pessoal tanto para frequência, quanto para intensidade. Nesta associação observamos que os professores de 2º grau são os que apresentam escores fatoriais mais altos de Realização Pessoal relacionado ao trabalho, apresentando os seguintes resultados: (0,26) para frequência e (0,25) para intensidade (cabe aqui observar que a sub-escala de Realização Pessoal tem sentido inverso ao relacionado com Exaustão Emocional). Estes professores são seguidos pelos professores das séries iniciais do 1º grau, que apresentam (0,25) frequência e intensidade. Estes dados permitem formular a hipótese de que alunos em fase final de escolaridade e os de fase inicial são aqueles que respondem melhor às expectativas dos professores no que concerne ao âmago da questão educacional aqui tratada, ou seja, o resultado positivo no processo ensino-aprendizagem, trazendo ao professor um sentimento de melhor desempenho e conseqüentemente de Realização Pessoal. Quando entretanto, os professores trabalham com 5ª a 8ª séries de forma isolada, ou combinada com outros níveis, já podemos pensar que ocorre uma situação diversa, pois detectamos escores fatoriais menos elevados de Realização Pessoal. Os resultados apresentados por estes profissionais foram: (-1,38, -0,22 e -1,13) frequência e (-0,48, -0,24 e -0,23) para intensidade, o que faz presumir que o professor ao trabalhar com estas séries intermediárias, sente-se exaurido emocionalmente e sem realização profissional e pessoalmente. Creio ser de interesse pedagógico, que pesquisas futuras se preocupem em compreender estas relações da Síndrome com os níveis de trabalho para que sejam buscadas soluções para minimizá-las.

Esta preocupação torna-se relevante na medida em que não se pode esperar resultados positivos do trabalho de um indivíduo que se encontra esgotado emocionalmente e irrealizado pessoalmente com seu trabalho.

A variável série que leciona, mostrou-se também significativamente associada à sub-escala de Envolvimento, embora apenas no aspecto intensidade. Os professores que apresentam escores mais elevados de Envolvimento Emocional são aqueles que atuam nas séries iniciais exclusivamente (0,38) ou em todo o 1º grau, CB a 8ª série, (0,39). Já os que atuam exclusivamente com as séries finais do 1º grau ou combinando-as com o 2º grau, apresentam escores mais baixos de Envolvimento Emocional, assim como os que atuam apenas no 2º grau, respectivamente (-0,40), (-0,02) e (-0,39).

A explicação para estes resultados parece ser a de que os alunos menores, crianças melhor nos referindo, exigem e são mais receptivas e induzem a sentimentos de carinho e afeição. Os professores que trabalham com estes alunos, os professores I, têm implícita em sua formação esta característica de dar mais carinho e atenção ao aluno, a "maternagem", muitas vezes referida por pesquisadores. Ora estes professores embora complementem seus estudos, isto é cursem o 3º grau permanecem com esse mesmo perfil e levam para as 5ª a 8ª séries essa experiência das séries iniciais, o que faz com que sintam e interajam de forma diferente com os alunos. Já os professores III não têm essa formação referida, por sua especialização inclusive, recebem noções restritas da psicologia e os cursos superiores também não se preocupam em ressaltar essa necessidade de envolvimento. Assim, por sua formação e experiência, considerando o aluno mais distante o professor não se envolve com o mesmo e pode ser também um mecanismo de defesa afastar-se destes alunos para não se envolver com os problemas que apresentam, por serem estes muito mais complexos que os das crianças e por não ter o professor condições de manejá-los adequadamente, inclusive por falta de estrutura da própria escola (apoio e orientação psicológica para o professor).

CHERNISS et al (1983) que referem resultados semelhantes ao deste estudo, explicam que os estudantes com mais idade e em níveis de escolaridade mais elevados induzem a um grau maior de "stress" no relacionamento que aqueles das séries iniciais. Estes encontram-se na faixa etária de adolescência, cujos problemas relacionam-se a necessidades de afirmação

grupal que por vezes fere as normas e organizações escolares. As atitudes de rebeldia e contestação desta faixa etária afetam os sentimentos dos professores em relação aos alunos, fazendo com que os professores sintam-se também com baixa Realização Pessoal em seu trabalho, uma vez que tem dificuldade em lidar com eles e incapazes de compatibilizar as normas dos estabelecimentos de ensino ao comportamento dos alunos, ou vice-versa.

V - Ministra aulas em mais de uma escola

O fato de lecionar em mais de uma escola mostrou-se significativamente associado à sub-escala de Exaustão Emocional, intensidade, apresentando como resultado que os professores que atuam na Rede Estadual e Municipal apresentam escores mais baixos de Exaustão Emocional (-0,16) que os professores que lecionam em duas escolas estaduais (0,002) e do que aqueles que atuam na rede estadual e particular (0,72). A explicação possível para tal constatação está ligada ao fato de que as escolas municipais constituem-se exclusivamente de pré-escolas, com crianças em faixa etária de 3 a 6 anos e, com problemática com as quais os professores têm mais condições de lidar, não lhes causando exaustão. Já o acúmulo de duas classes estaduais significa uma carga muito grande, pensando-se em ter que trabalhar com duas turmas de 40/45 alunos, com pequeno intervalo de descanso, torna-se deveras extenuante, creio também fisicamente. Os professores das escolas particulares além dos agravantes acima, apresentam as diferenças de exigências da escola particular que "cobra" muito mais, e que por isso precisa se manter aberta ao controle e participação de pais, situações estas que o professor não está acostumado na escola pública e que podem contribuir para que se sinta realmente exausto emocional e também fisicamente.

Em nenhum dos estudos que serviram como embasamento teórico para este trabalho foi feita referência a esta variável. Acredito que os professores dos demais países desenvolvidos provavelmente exerçam suas atividades em uma única escola.

VI - Localização da escola

A localização da escola foi outra variável que apresentou estar associada significativamente a Exaustão Emocional (intensidade). Para esta variável encontramos que os professores que lecionam em duas escolas, em zonas diferentes ou em zona rural, apresentam maiores escores fatoriais ou seja (0,46 , 0,68 e 0,74). Isto pode ser justificado pelo fato do professor continuar trabalhando com duas turmas, pois quem trabalha na periferia exclusivamente ou na zona central apresentaram baixos escores fatoriais(-0,10) e (-0,09) respectivamente. A situação do professor da zona rural torna-se comparativamente peculiar, pois atua com uma única turma e apresenta uma associação significativa de (0,68). A Exaustão Emocional pode estar sendo desencadeada pelas diferenças encontradas em termos econômicos e culturais entre os professores, oriundos e formados para atender a uma clientela urbana e seus alunos de zona rural, com necessidades, interesses e experiências totalmente desvinculadas daquilo que o professor está preparado para lhes oferecer.

SCHWAB e IWANICK (1982) referem em seu estudo que esta variável não obteve valor significativo de variância em nenhuma das quatro subescalas do M. B. I.

VII - Número de filhos

Este estudo apresentou uma associação estatisticamente significativa entre a variável número de filhos e a sub-escala do MBI de Realização Pessoal (frequência). Os professores com 3 a 5 filhos (0,32) e com 1 a 2 filhos (0,006) apresentam escores fatoriais mais altos para Realização Pessoal que seus colegas que não têm filhos (-0,12).

Pressupõe-se que por ser o magistério uma profissão predominantemente feminina, esta população encontre na maternidade um fator de Realização Pessoal.

GREENGLASS e BURKE (1988) citam que pessoas casadas e com filhos experimentam menos sentimentos de "Burnout", isto para ambos os sexos. Estes autores sugerem que a vida familiar torna as pessoas mais hábeis

para tratar com as situações interpessoais. Ao mesmo tempo sugerem que é possível que a família proporcione um suporte para seus membros, ajudando-os a lidarem melhor com o stress e conseqüentemente sintam-se mais realizados pessoal e profissionalmente.

VIII - Progresso Profissional.

Pode-se observar a variável possibilidade de progresso na profissão está estatisticamente associada a sub-escala de Realização Pessoal, tanto para freqüência quanto para intensidade. Na população deste estudo, os professores que tiveram possibilidade de progresso apresentam escores fatoriais de Realização Pessoal mais elevados: (0,23) freqüência e (0,26) intensidade, do que para aqueles que não tiveram esta oportunidade e permanecem na mesma situação de ingresso na carreira do magistério e que apresenta os seguintes escores fatoriais: (-0,03) freqüência e (-0,08) intensidade.

O progresso na profissão, indiretamente, significa segundo FRIESEN e SARROS (1989), uma forma de reconhecimento e de elevação de posição social, o que leva o indivíduo a sentir-se com níveis mais altos de Realização Pessoal, em relação ao trabalho que desenvolve.

IX - Intenção de Mudar de Profissão.

A variável intenção de mudar de profissão, neste estudo, apresentou uma relação de significância estatística com as sub-escalas Exaustão Emocional (freqüência e intensidade) e Realização Pessoal (freqüência e intensidade) e Despersonalização e Envolvimento.

A validade foi testada ainda pela correlação com critérios externos, uma das formas indicadas por MASLACH & JACKSON (1981). Idade, sexo, tempo que leciona, graus de ensino e outras variáveis, comumente apontadas pela literatura como preditoras da "Síndrome de Burnout", foram utilizadas para esta correlação.

Para verificação da fidedignidade foi utilizada a mesma forma sugerida por MASLACH (1981), o Coeficiente Alfa (α) de Cronbachem mudar de profissão (0,14) frequência e (0,15) intensidade. Os indivíduos que têm intenção de mudar de profissão apresentam escores fatoriais mais baixos de Realização Pessoal, ou seja, (-0,23) frequência e (-0,25) intensidade.

A relação estatisticamente significativa com a sub-escala de Despersonalização (intensidade) desta variável foi registrada com a apresentação de escores fatoriais mais baixos para os que não pretendem mudar de profissão (-0,09) e mais elevados (0,40) para aqueles que têm essa intenção.

Os resultados encontrados na análise estatística possibilitam inferir que os indivíduos que têm a intenção de mudar de profissão e portanto não estão satisfeitos com a mesma, caracterizam-se por ter escores elevados de Exaustão Emocional e escores mais baixos de Realização Pessoal.

CHERNISS et al (1983) referem que os profissionais têm inicialmente uma visão irrealística das possibilidades e impossibilidades de atuação na carreira. Quando percebem que suas expectativas não podem ser atingidas começa o stress e outros fatores que podem contribuir para o "Burnout". Os profissionais passam a sentir-se extenuados, irrealizados e conseqüentemente passam a tratar seus alunos como um objeto, caracterizando a despersonalização.

9.2.4.1 - Aproximando os professores da Síndrome: aspectos profissionais e condição de trabalho

Os mesmos procedimentos referidos aos aspectos pessoais foram realizados com as variáveis correspondentes aos aspectos profissionais e organizacionais do trabalho, cujos resultados apresento no Quadro 5.

QUADRO 5 - RESUMO DOS RESULTADOS DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE VARIÂNCIA "ONE WAY" APLICADO AOS ESCORES FATORIAIS DAS SUB-ESCALAS DE BURNOUT NA CONDIÇÃO DE VARIÁVEL DEPENDENTE E AOS ITENS RELACIONADOS COM AS CONDIÇÕES DE TRABALHO, TODAS NA CONDIÇÃO DE VARIÁVEL INDEPENDENTE.

Sub-escalas de Burnout								
	AEF	AEI	RPF	RPI	DPF	DPI	EF	EI
Condição de trabalho								
Ter status	-	-	-	-	-	-	-	-
Ter autonomia	-	-	-	0,0147	-	-	-	0,0293
Muita exigência burocrática	-	-	-	-	0,0477	0,0454	-	-
Muita interferência de especialista	-	0,0527*	-	0,0319	-	-	-	-
Muito trabalho extra-classe	-	-	0,0566*	-	-	0,0534*	-	-
Classes numerosas	-	-	-	-	0,003	0,0072	-	-
Estar satisfeito com o trabalho realizado	0,0001	0,0000	-	0,0309	-	0,0461	-	-
* nível de significância I próximo de 0,05		P < 0,05						

Pode-se observar que, sob a aplicação da técnica de análise de variância "ONE WAY", as respostas dos professores sobre as condições de trabalho a que são submetidos no exercício do magistério, estão associadas estatisticamente às seguintes sub-escalas do M.B.I.:

- ter autonomia: realização pessoal (intensidade) e envolvimento (intensidade).
- muita exigência burocrática: despersonalização (frequência e intensidade).
- muita interferência de especialista: exaustão emocional (intensidade) e realização pessoal (intensidade).
- muito trabalho extra-classe: realização pessoal (frequência) e despersonalização (intensidade).
- classes numerosas: despersonalização (frequência e intensidade).
- estar satisfeito com o trabalho que realiza: exaustão emocional (frequência e intensidade). Realização pessoal (intensidade) e despersonalização (intensidade).

Cabe ressaltar que a variável "ter status e reconhecimento", embora referida pela literatura como associada às sub-escalas do M.B.I., neste estudo, não está estatisticamente associada a nenhuma das sub-escalas referidas, portanto não explica a variância de nenhuma das mesmas.

- Análise das variáveis significativas:

I - Ter autonomia

A variável "ter autonomia" demonstrou ter uma relação estatisticamente significativa com a sub-escala realização pessoal (intensidade) sendo que os professores que referem não ter autonomia apresentam escores mais

baixos de realização pessoal (-0,11) intensidade, enquanto os que referem ter esta autonomia registram escores fatoriais mais altos de Realização Pessoal (0,22) intensidade.

Esta associação poderia ser explicada pelo fato de que o professor ao sentir que tem autonomia, isto é, ter liberdade para usar seus próprios métodos de ensino, critérios de avaliação, seleção de conteúdos, etc., sente-se mais realizados pessoalmente.

Esta mesma variável encontra-se estatisticamente associada com a sub-escala de envolvimento (intensidade). Os professores que referem não ter autonomia apresentam escores fatoriais mais altos (0,28) intensidade, para esta mesma sub-escala.

Presume-se que os professores que têm mais autonomia envolvem-se mais com seus alunos devido a responsabilidade que têm com os mesmos.

II - Muita exigência burocrática

Por "muita exigência burocrática entende-se o excesso de procedimentos administrativos e burocráticos que estão ligados ao exercício do magistério: isto é, preenchimento de fichas, relatórios, avaliações, diários de classe, enfim aquilo que os professores denominam "excesso de papelada".

Os professores que referem não ter muitas exigências burocráticas apresentam escores fatoriais mais elevados para a sub-escala de despersonalização, (0,24) frequência e (0,27) intensidade; enquanto aqueles que referem a existência de "muita papelada" para darem conta registram escores menos elevados para esta sub-escala, ou seja, (-0,07) frequência e intensidade.

A explicação para este fator poderia se encontrar ao citar CORTELLA (1992) e seu parecer sobre os professores quando os caracteriza como "pessimistas ingênuos". Os professores que não são submetidos a pressões burocráticas que os obriguem a prestar atenção nos alunos, não se preocupam com

estes considerando-os, ao contrário do que se pensa, como meros números com os quais não tem ligação afetiva e com os quais tem apenas o compromisso de fazer passar de uma série para outra, de um ano para outro, uma ação e uma relação simplesmente mecânica.

Pelos resultados encontrados portanto, o excesso de burocracia obriga o professor a se relacionar com seus alunos, tanto burocraticamente na medida em que sabe seu número na lista de frequência, como o faz reconhecê-lo como ser humano com quem acaba se relacionando.

III - Muita interferência de especialistas

Subentende-se como interferência de especialista a atuação de supervisores, diretores e coordenadores junto aos professores. Esta variável está intimamente ligada a variável autonomia, uma vez que são estes profissionais os responsáveis pela orientação, seleção de conteúdo e estratégias, bem como orientação sob avaliação, na divisão parcelar do trabalho na educação.

Esta variável apresenta uma significância estatística para a sub-escala de Exaustão Emocional (intensidade). Os professores que referem ter seu trabalho influenciado por especialistas registram escores fatoriais mais altos de exaustão emocional (0,27) intensidade, do que aqueles que não referem esta interferência em seu trabalho e apresentam escores fatoriais mais baixos para a referida sub-escala (-0,09) intensidade.

A interferência dos especialistas no trabalho do professor também está relacionada a sub-escala de Realização Pessoal, intensidade, sendo que aqueles professores que consideram que há muita influência dos especialistas registram escores fatoriais mais baixos de Realização Pessoal (-0,33) intensidade; enquanto aqueles que referiram que não há tal interferência apresentam escores fatoriais mais altos de realização pessoal (0,08) intensidade.

Por esta associação pode-se inferir que a atuação do especialista no sistema educacional tem trazido aos professores sentimentos de

fadiga e baixa realização pessoal, por terem sido alijados das decisões sobre a direção a tomar no processo educativo total e terem sua criatividade desestimulada.

IV - Muito trabalho extra-classe

A variável, muito trabalho extra-classe, refere-se às atividades que o professor tem que desenvolver após o período de aula como corrigir tarefas, preparar aulas, participar de reuniões, de festas e atividades extra-curriculares. Neste estudo os professores consideram que têm muito trabalho extra-classe (Vide Tabela 19) e esta variável está significativamente associada com a sub-escala de realização pessoal (frequência).

Há, para os professores que consideram não ter muito trabalho extra-classe, escores fatoriais mais baixos de Realização Pessoal (-0,12) frequência e, mais altos, para aqueles que consideram ter muito trabalho extra-classe para a sub-escala de Realização Pessoal (0,11) frequência.

Isto leva a considerar que o professor que está realmente envolvido no processo pedagógico tem mais condições e busca criar atividades extras. Isto visto num sistema circular, a atividade extra criada traz-lhe maior realização pessoal com o trabalho realizado.

V - Classe muito numerosas

As classes, nas escolas públicas apresentam muitas vezes, um número excessivo de alunos que dificulta o desempenho do professor e conseqüentemente o resultado apresentado pelos alunos. Este dado pode ser confirmado para a população deste estudo pela Tabela 19 (vide anexo 8).

Esta variável mostrou estar associada, de forma estatisticamente significativa, à sub-escala de Despersonalização (frequência e intensidade).

Os professores que referem não ter classe numerosa apresentam escores fatoriais mais elevados para a sub-escala de

despersonalização (0,19) frequência e (0,49) intensidade. Para os professores que têm classes numerosas ocorre o inverso, ou seja, apresentam escores fatoriais mais baixos para esta sub-escala, (-0,06) frequência e (-0,13) intensidade.

Encontramos aqui um outro paradoxo, as classes numerosas, provavelmente, exigem mais atenção e envolvimento do professor possibilitando que o mesmo dê um tratamento mais próximo ao aluno, deixando de identificá-lo apenas a um número.

VI - Satisfação com o trabalho

A tabulação simples desta variável demonstrou que 4,4% dos professores deste estudo nunca estão satisfeitos com o trabalho que realizam; 13,3% raras vezes; 42,2% algumas vezes; 29,9% muitas vezes e apenas 8,9% estão sempre satisfeitos, isto é, a maioria está a maior parte do tempo insatisfeito.

A variável estar satisfeito com o trabalho que realiza demonstrou estar relacionada de forma estatisticamente significativa à sub-escala de Exaustão Emocional (frequência e intensidade) apresentando escores mais altos nesta sub-escala para aqueles que referem não estar satisfeitos com o trabalho que realizam (0,19) frequência e (0,22) intensidade. Para aqueles que referem estar satisfeitos os escores fatoriais são mais baixos (-0,30) frequência e (-0,41) intensidade, para esta sub-escala de Exaustão Emocional.

A variável satisfação com o trabalho que realiza está também associada à sub-escala de Realização Pessoal intensidade. Pode-se observar que os professores que referem não ter esta satisfação apresentam escores fatoriais mais baixos (-0,10) intensidade, do que aqueles que sentem tal satisfação e apresentam escores fatoriais mais altos (0,20) intensidade.

A satisfação com o trabalho é portanto uma variável a ser considerada quando se pensa no desempenho do professor pois, quando este está satisfeito com o que está realizando, sente-se menos fatigado e mais realizado pessoalmente, o que sem dúvida, são elementos que melhoram a sua performance enquanto professor.

Esta variável ainda está relacionada à sub-escala de Despersonalização (intensidade). Esta relação estatística indica que os professores não satisfeitos com o trabalho que realizam apresentam escores fatoriais mais altos para Despersonalização (intensidade) (0,20). Os que referiam estar satisfeitos apresentam escores fatoriais mais baixos (-0,15), em relação à sub-escala de Despersonalização intensidade. Pode-se pressupor, portanto, que há um relacionamento mais próximo/humano entre professor-aluno, quando o primeiro está satisfeito com seu desempenho profissional.

Em síntese, este estudo constata, através da utilização do procedimento estatístico de Análise de Variância, "ONE WAY", que foi encontrada uma relação entre as variáveis pessoais e organizacionais e a "Síndrome de Burnout", em professores, quando se utiliza o M.B.I. para mensurá-la. Estas variáveis, ou fatores, considerados por Maslach & Jackson (81) entre outros autores, como preditores desta síndrome, apresentam uma variância significativa nas sub-escalas do M.B.I. o que também comprova sua validade, (concordância com um critério externo ou dependência) enquanto instrumento, para mensurá-la.

9.2.5 - Procedimentos estatísticos para a verificação da associação entre as dimensões frequência e intensidade das sub-escalas do M.B.I. para este estudo

Para comparar os resultados deste estudo com relação à alta associação citada pela literatura, já referida, quanto às dimensões frequência e intensidade das sub-escalas do M.B.I., procedeu-se à associação entre os escores fatoriais que determinam os níveis dos sujeitos da pesquisa em cada uma das sub-escalas.

Estes níveis são representados da seguinte forma:

Nível 1 = escore fatorial da sub-escala ≤ -1 .

Nível 2 = escore fatorial da sub-escala $> \text{que } -1 \text{ e } < \text{que } 1$.

Nível 3 = escore fatorial da sub-escala $\geq +1$

Abaixo são apresentados quadros de associação entre as dimensões freqüência e intensidade das sub-escalas do M.B.I., observando-se os níveis dos sujeitos da pesquisa de Baixo, Moderado e Alto "Burnout", em cada uma das sub-escalas. Utilizou-se como parâmetros $\alpha < 0,05$ e o coeficiente de contingência $\leq 0,7$.

QUADRO 6 - NÍVEIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA SUB-ESCALA DE EXAUSTÃO EMOCIONAL - ASSOCIAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES FREQUÊNCIA INTENSIDADE, ENCONTRADAS NESTE ESTUDO

		BAIXA		MODERADA		ALTA		TOTAL	
Intensidade		1		2		3			
Frequência		N	%	N	%	N	%	N	%
Baixa	1	63	92,6	0	0,0	0	0,0	63	22,7
Moderada	2	5	7,4	150	93,8	19	38,8	174	62,9
Alta	3	0	0,0	10	6,3	30	61,2	40	14,4
TOTAL		68	100,0	160	100,0	49	100,0	177	100,0
		24,5		57,8		17,7		100,0	

χ^2 : 347,337
Nível de Significância : 0,00000
Coeficiente de contingência = 0,74587

Verifica-se que o nível 1 da frequência está altamente correlacionado com o nível 1 de intensidade, (92,6%) assim como o nível 2 para ambas as dimensões (93,8%) e uma associação moderada entre intensidade e frequência do nível 3.

**QUADRO 7 - NÍVEIS DO SUJEITO NA SUB-ESCALA DE DESPERSONALIZAÇÃO
- ASSOCIAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA E INTENSIDADE PARA ESTE ESTUDO**

	Intensidade	Baixa		Moderada		Alta		Total	
		1		2		3			
Frequência		N	%	N	%	N	%	N	%
1		47	59,5	0	0,0	0	0,0	47	17,5
2		32	40,5	134	97,8	27	50,9	193	71,7
3		0	0,0	3	2,2	26	49,1	29	10,8
TOTAL		79	100,0	137	100,0	53	100,0	269	100,0
			29,4		50,9		19,7		100,0

χ^2 : 229,873

Níveis de Significância : 0,00000

Coeficiente de contingência = 0,67881

**QUADRO 8 - NÍVEIS DOS SUJEITOS NAS SUB-ESCALAS DE REALIZAÇÃO
PESSOAL - ASSOCIAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA E INTENSIDADE PARA ESTE ESTUDO**

	Intensidade	Baixo		Moderado		Alto		Total	
		1		2		3			
Frequência		N	%	N	%	N	%	N	%
1		16	57,1	28	17,1	7	13,0	51	20,7
2		12	42,9	110	67,0	19	35,1	141	57,3
3		0	0,0	26	15,9	28	51,9	54	22,0
TOTAL		28	100,0	164	100,0	54	100,0	246	100,0
			11,4		66,7		22,0		100,0

χ^2 : 59,8138

Nível de Significância : 3,17

Coeficiente de contingência = 0,44225

Verifica-se que para a sub-escala de Realização Pessoal o nível de significância e o coeficiente de contingência são mais altos do que o previsto para este estudo.

QUADRO 9 - NÍVEIS DOS SUJEITOS NA SUB-ESCALA ENVOLVIMENTO EMOCIONAL - ASSOCIAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES FREQUÊNCIA E INTENSIDADE PARA ESTE ESTUDO

Intensidade	Baixo		Moderado		Alto		Total	
	1		2		3			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	66	63,5	27	22,7	8	10,5	101	33,8
2	38	36,5	67	56,3	23	30,3	128	30,3
3	0	0,0	25	21,0	45	59,2	70	23,9
TOTAL	104	100,0	119	100,0	76	100,0	299	100,0
		34,8		39,8		25,4		100,0

χ^2 : 118,679
 Nível de Significância : 0,00000
 Coeficiente de contingência = 0,53305

Pelo que se observa nos quadros 6, 7, 8 e 9 apresentados, os resultados obtidos demonstram que há, neste estudo, uma associação intensa entre freqüência e intensidade, enquanto dimensões das sub-escalas do M.B.I., exceção feita a sub-escala de Realização Pessoal, que apresenta um nível de significância maior que o determinado para este estudo.

Isto significa que o M.B.I. pode ser utilizado, como o indicado anteriormente pela literatura, apenas com a dimensão freqüência, também para avaliar a existência da Síndrome na população brasileira, uma vez que os resultados obtidos, através deste tratamento estatístico, demonstram a associação existente entre as mesmas. Observe-se que a sub-escala de Realização Pessoal, conforme citado por MASLACH & JACKSON (1981), embora relacionada às demais sub-escalas é independente, o que segundo estes autores justifica os resultados obtidos.

9.2.6 - Os professores da Delegacia de Ensino de Moji Mirim são ou não acometidos pela "Síndrome de Burnout"

Os professores deste estudo, no geral, encontram-se distribuídos nos níveis das sub-escalas do M.B.I. conforme o Quadro 10.

QUADRO 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, EM 1993, NOS NÍVEIS DAS SUB-ESCALAS DO M.B.I.

Níveis do M.B.I.	Baixo		Moderado		Alto		Total	
	1		2		3			
Sub-escalas	N	%	N	%	N	%	N	%
Exaustão Emocional								
Frequência	68	24,5	160	57,8	49	17,7	277	100,0
Intensidade	63	22,7	174	62,8	40	14,4	277	100,0
Despersonalização								
Frequência	79	29,4	137	50,9	53	19,7	269	100,0
Intensidade	47	17,5	193	71,7	29	10,8	269	100,0
Realização Pessoal								
Frequência	28	11,4	104	66,7	54	22,0	246	100,0
Intensidade	51	20,7	141	57,3	54	22,0	246	100,0
Envolvimento								
Frequência	104	34,8	119	39,8	76	25,4	299	100,0
Intensidade	101	33,8	128	42,8	70	23,4	299	100,0

Conforme o Quadro 10 observa-se que os professores estão distribuídos, em sua maioria, em todas as sub-escalas do M.B.I., no nível médio, ou seja, apresentam um grau moderado de "Burnout". Entretanto, chama a atenção o fato de que 49 professores estejam no nível alto da sub-escala de Exaustão Emocional e 53 no mesmo nível da sub-escala da Despersonalização. Ao se

analisar um relacionamento mais próximo ao aluno observa-se que 104 professores estão no nível baixo da sub-escala de Envolvimento Emocional o que pode estar indicando uma relação com a Exaustão Emocional, segundo MASLACH & JACKSON (1981).

Em termos proporcionais observa-se uma concentração maior dos professores nos níveis médios de todas as sub-escalas, entretanto é preocupante esta distribuição pois a localização em qualquer um dos níveis representa a situação em um dado momento, podendo ser alterada sem aviso prévio. Isto sem dúvida poderá desencadear problemas no que se refere à saúde do professor e no seu relacionamento/desempenho frente ao aluno.

Estes dados nos levam a considerar que os professores pertencem a um grupo de risco, quando se refere ao stress. Realmente o trabalho é um fator de risco para a saúde do professor especialmente no que se refere à sua saúde mental, desgastando-o e tornando-se por sua vez um fator predisponente para o desencadear de outros problemas de ordem física relacionados ao stress: hipertensão, gastrite, problemas de coluna entre outros. Problemas deste tipo forma citados pro professores deste estudo quando interrogados sobre a ocorrência de outros sinais e sintomas em seu cotidiano. Na continuidade da análise, esta afirmação se comprova como veremos a seguir, ao discutir a relação da ocorrência da Síndrome com as Licenças de Saúde.

QUADRO 11 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, QUE REGISTRARAM L.S. EM 1993, NOS NÍVEIS DAS SUB-ESCALAS DO M.B.I.

Níveis do M.B.I.		Baixo		Moderado		Alto		Total	
		1		2		3			
Sub-escalas		N	%	N	%	N	%	N	%
Exaustão Emocional									
	Frequência	12	18,5	41	63,0	12	18,5	65	100,0
	Intensidade	12	19,0	39	62,0	12	19,0	63	100,0
Despersonalização									
	Frequência	14	22,5	42	67,8	6	9,7	62	100,0

	Intensidade	13	24,5	30	56,6	10	18,9	53	100,0
Realização Pessoal									
	Frequência	17	28,8	30	50,8	12	20,4	59	100,0
	Intensidade	7	13,4	34	65,4	11	21,2	52	100,0
Envolvimento									
	Frequência	19	31,1	31	50,8	11	18,1	61	100,0
	Intensidade	29	48,3	20	33,3	11	18,4	60	100,0

Os dados acima demonstram que a maioria dos professores, que tiveram L.S. no ano de 1993, encontra-se também no nível médio de todas as sub-escalas do M.B.I. evidenciando um grau médio de "Síndrome de Burnout".

- Relacionando a presença de L.S. e os níveis das sub-escalas do M.B.I.

Buscou-se verificar a correlação das L.S. registradas pelos professores, no ano de 1993, com os níveis de baixo, moderado e alto "Burnout", determinados pelo M.B.I., através do teste do χ^2 e do coeficiente de contingência.

Obteve-se resultados significantes estatisticamente apenas para a sub-escalas de Envolvimento Emocional (intensidade), Quadro 12, e Realização Pessoal (frequência), Quadro 13. Para as demais sub-escalas não encontrou-se relacionamento estatístico, por apresentarem níveis de significância acima do estabelecido, ou seja, $< 0,05$, e o coeficiente de contingente ser maior que o estabelecido, ou seja, $\leq 0,7$.

Abaixo são apresentados os resultados estatisticamente significantes:

QUADRO 12 - ENVOLVIMENTO EMOCIONAL (INTENSIDADE) RELACIONADO ÀS L.S. REFERIDAS PELOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, EM 1993.

Nº de L.S.	Baixo		Moderado		Alto		Total	
	1		2		3			
	N	%	N	%	N	%	N	%
0	74	71,9	100	83,3	65	85,6	239	80,0
1	23	22,3	11	9,2	8	10,5	42	14,0
2 e +	6	5,8	9	7,5	3	3,9	18	6,0
TOTAL	103	100,0	120	100,0	76	100,0	299	100,0
		34,4		40,2		25,4		

χ^2 : 10,0357
Nível de Significância : 0,0398305
Coeficiente de contingência = 0,18021

Estes resultados fazem pressupor que os indivíduos que apresentam maior grau de Envolvimento Emocional com seus alunos, isto é, aqueles que estão no nível superior, registram proporcionalmente, menor número de L.S., isto é, entre que estão no nível alto, 85,5% não tiveram licença saúde.

Pode-se pressupor que há uma tendência proporcional dos professores, o maior número de licenças de saúde manterem um distanciamento dos alunos, isto talvez possa ser explicado pelas próprias condições físicas e/ou emocionais em que o professor se encontra, o que dificultaria um relacionamento mais próximo do aluno.

QUADRO 13 - REALIZAÇÃO PESSOAL (FREQUÊNCIAO RELACIONADO ÀS L.S. REFERIDAS PELOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM EM 1993.

Níveis do M.B.I.	Baixo		Moderado		Alto		Total	
	1		2		3			
Nº de L.S.	N	%	N	%	N	%	N	%
0	50	74,6	142	82,6	51	81,0	243	80,5
1	15	22,4	16	9,3	11	17,5	42	13,9
2 e +	2	3,0	14	8,1	1	1,5	17	5,6
TOTAL	67	100,0	172	100,0	63	100,0	302	100,0
		22,2		57,0		20,9		100,0

χ^2 : 11,6249
 Significância : 0,0203700
 Coeficiente de contingência = 0,19253

Os dados do Quadro 13 apresentam uma situação inversa ao anterior, isto é, quanto menos realizado profissionalmente, maior é o número, proporcional, de L.S. registradas, pressupondo-se que a tendência a afastar-se do trabalho, por motivos de saúde é menor entre aqueles que se encontram no nível superior de Realização Pessoal.

Por estes dados pode-se inferir que Exaustão Emocional e a Despersonalização não influenciaram quanto ao fato do professor vir a solicitar L.S., isto talvez porque para ele, professor, o cansaço, o desgaste emocional e o fato de tratar os alunos de forma impessoal não esteja sendo percebido como um sinal ou sintoma de que o mesmo se encontre doente, sem condições para o trabalho. Pode também ocorrer que para os profissionais de saúde estes dados, quando informados pelo professor e apresentados como uma queixa, não sejam relevantes o suficiente para que indiquem uma L.S. ao professor.

Pela definição de "Burnout" como um tipo de reação ao stress e baseando-me no relacionamento desta Síndrome com uma série de fatores

pessoais e organizacionais, creio ser este um fenômeno que direciona para uma "macro-análise".

Os dados aqui apresentados descreve os sentimentos e percepções expressos pelos professores da D.E.M.M., ao responderem às questões do M.B.I., os comportamentos relacionados ao stress crônico, com o qual convive no desempenho de suas funções, indicam o estágio em que os mesmos se encontram nas sub-escalas referentes à "Síndrome de Burnout". Por este motivo, recomendo o M.B.I. como um instrumento potencial a ser utilizado para diagnóstico dos estágios de "Burnout" e como uma possibilidade para que se possa interromper o processo de stress.

A utilização do procedimento estatístico de análise e variância "ONE WAY", por outro lado possibilitou identificar variáveis pessoais e organizacionais que estão relacionadas à "Síndrome de Burnout".

Sugiro que outros estudos sejam realizados para subsidiar uma análise mais profunda destas variáveis e o seu relacionamento com "Burnout", ou seja, até que ponto os fatores pessoais interferem na forma como o profissional encara as exigências e condições organizacionais e/ou como a organização, com suas peculiaridades, pode influir na performance profissional. Estes dados poderiam possibilitar à instituição a criação de mecanismos de intervenção, controle e/ou prevenção, em termos individuais e organizacionais. Lembro ainda, que estes mecanismos poderiam ser instituídos no processo de formação do profissional, pré-serviço e em-serviço.

Quanto à "Síndrome de Burnout", considero e sugiro estudos individualizados poderiam ser realizados, para que os professores pudessem identificar o nível de "Burnout" em que se encontram, em relação a outros professores, através da comparação do seu resultado pessoal com os escores do M.B.I. e as médias e desvio padrão destas sub-escalas. Segundo SCHWAB (1993), este exercício poderá auxiliar aos professores na compreensão de que a "Síndrome de Burnout" é uma consequência da presença do stress. A compreensão de que o problema existe e que há uma série de variáveis que podem predispor ou colaborar para o seu agravamento, seria o primeiro passo para caminhar na direção da minimização desta Síndrome.

X. A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA

De como se conceitue, de como se defina Educação e Saúde decorrerá o que se entende por educação em saúde. Isto é acarretado pelas diferentes correntes pedagógicas, vigentes no momento, e das diversas concepções de saúde que se apresentam.

Os conceitos de educação e saúde utilizados para este trabalho foram apresentados anteriormente; no presente capítulo a intenção é discutir a saúde daqueles que atuam na escola: professores e alunos, sob a ótica dos primeiros. Isto porque a saúde deles e dos demais membros da equipe escolar (que mereceriam também ser estudados) estão relacionados com a educação em saúde.

10.1 - CONCEPÇÕES SOBRE SAÚDE/DOENÇA

Inicialmente questionei o que significa saúde para os professores.

As respostas apresentadas foram analisadas e categorizadas como na Tabela 28, entretanto, vale a pena apresentar algumas respostas para, com maior profundidade poder analisar o conceito de saúde vigente.

10.1.1 - Relacionadas a saúde como ausência de doença.

"Saúde significa estado normal e perfeito funcionamento de todos os órgãos, sem doenças".

"É estar alegre, disposto, sem doença."

"Não ficar doente, sentir-se bem física e emocionalmente."

"É uma pessoa que apesar de ter uma dor, de vez em quando, não atrapalha suas atividades."

"É estar sempre disposto e sem dores."

"É nunca sentir dor, mal estar e nem ter que tomar medicamentos."

A concepção de saúde como ausência de doença, entre os professores, é apresentada acompanhada pelo sentimento de dor. Dor, portanto, seria o sinal de doença, de desequilíbrio. Há uma tendência de associar a ausência de doença ao bem estar físico e emocional e com as atividades desenvolvidas. Para este grupo a representação de saúde é independente de fatores outros, se não o próprio indivíduo. Ele adoece e conseqüentemente não tem saúde, pois tem dores, tem que tomar medicamentos, deixa de ser alegre e isto atrapalha suas atividades.

Esta concepção está ligada à ideologia predominante numa sociedade capitalista, onde segundo CONTI (1988), citado por MINAYO (s.d.), "... o conceito de doença está centrado na biologia individual, fato que tenta escamotear o caráter social do fenômeno". Isto é, explica o fenômeno saúde/doença como o bom funcionamento dos órgãos e como de responsabilidade individual.

10.1.2 - Relacionadas com a produção e a preocupação com a subsistência.

"É um fator primordial para a vida ter saúde é ter disposição para o trabalho."

"... é ter a cabeça fresca para poder trabalhar em paz e enfrentar o dia-a-dia."

"Ter saúde é fundamental para exercer as atividades profissionais."

"É poder trabalhar para sobreviver."

"Ter saúde é ter condições físicas e psíquicas para que se possa realizar algo construtivo e produtivo."

O professor aqui apresenta suas concepções sobre saúde, como um trabalhador; seu conceito traduz a saúde como condição para trabalhar. Analogicamente o fato de estar doente seria um impedimento para o trabalho, conseqüentemente uma perda para a produção, numa visão capitalista, onde o corpo, instrumento de trabalho, gera recursos financeiros. A vida, a sobrevivência dependem, portanto, do trabalho que só é possível para as pessoas com saúde.

10.1.3 - Saúde como sinônimo de equilíbrio.

É a concepção que apresenta maior frequência entre os professores (41,5%). Foi representada pelas seguintes afirmações:

"É estar em harmonia, física e espiritualmente."

"Na minha opinião é uma condição de espírito e boa alimentação. Tenho boa saúde. Tenho uma vida equilibrada."

"É ter condições físicas, emocionais, psíquicas e espirituais em pleno equilíbrio, em harmonia com seu dia-a-dia."

"É estar bem consigo, é ter equilíbrio mental. Se a mente está bem, o corpo logo estará bem."

"É ter funcionamento orgânico equilibrado e a forma de pensar e agir dentro dos parâmetros que nos satisfaçam e nos deixem felizes conosco."

"É conseguir um perfeito equilíbrio entre corpo, mente e espírito, ou seja, a felicidade."

Aqui encontramos o indivíduo como determinante do processo saúde/doença. Para ter saúde ele, indivíduo, precisa estar em equilíbrio. Ou seja,

seu bio-psíquico deve andar no mesmo ritmo, deve procurar a paz, a felicidade, tudo depende dele mesmo.

Se houver o desequilíbrio, a paz deixará de existir.

Há entretanto algumas citações quanto a "espírito", que não deve ser confundido a psiquê, pois esta é citada juntamente com espírito. Isto sugere algo transcendental ao biológico, aquela busca do homem de algo que supera o corpo, a doença, mas que precisa ao mesmo tempo estar em sintonia com o físico. Há uma complementação com o divino, com aquele que sobreviverá após o próprio homem, seu espírito, sua alma. É a sua concepção do homem como corpo e alma que utiliza para explicar seu estado de saúde.

10.1.4 - Saúde como conceituado pela OMS

"É estar bem física, psíquica e socialmente."

"Ter saúde é estar bem, sem problemas com o físico, mas principalmente estar com a mente limpa, sem problemas emocionais, caso contrário a saúde física e social não se mantém satisfatoriamente."

"É estar bem consigo mesma, sem perturbações emocionais e sem dores. Estar tudo funcionando bem no organismo. É se gostar, não ter raiva, nem ódio de ninguém."

Nesta categoria, as concepções dos professores aproximam-se daquela emitida pela OMS: "...completo bem-estar bio-psico-social". Nelas os atores descentralizam o corpo, o indivíduo como causa exclusiva para a doença e penetram nas relações sociais. Isto quer dizer, passa a ser vista a interdependência do outro, se você não estiver bem socialmente, em suas relações com seus semelhantes, no seu exterior, internamente você terá consequências: seu físico e psíquico não estarão em harmonia. Ao mesmo tempo se seu físico e psíquico não estiverem em equilíbrio, você não atingirá um bom relacionamento externo social e consequentemente não terá saúde.

10.1.5 - Saúde representada de forma próxima à 8ª Conferência Nacional de Saúde.

"É ser reconhecido profissionalmente, ter um convênio de saúde, salário digno e compreensão pelas autoridades."

"É você trabalhar satisfeito com o seu salário, poder crescer como cidadão, ser respeitado na sua profissão, ter opção para morar e para o lazer."

"É o fator principal de nossas vidas: poder ter uma boa alimentação, descanso, ser bem remunerado para não se desgastar pensando em dinheiro e poder ter lazer."

"É ter uma alimentação adequada, tranquilidade financeira, equilíbrio físico e mental. Sentir realização no trabalho é fundamental. Também ter convênio médico."

"A saúde é o maior bem do homem, sem ela nada se faz. O homem passa a ser mais um doente nesse país cheio de doentes, onde o Sistema de Saúde Pública é defasado da realidade."

Há, nestas concepções a extrapolação do individual, envolvendo na questão fatores sociais ligados ao trabalho, como condições dignas de remuneração, o respeito e reconhecimento, o direito pleno da cidadania, abarcando o direito a saúde e à assistência (convênios que representam a assistência médica), a moradia, ao lazer. É um estágio de representação mais abrangente, com características de causalidades atribuídas ao modo de vida, trabalho e a forma como o indivíduo se vê exteriormente, inserido num contexto social. A saúde tem um componente externo ao indivíduo, não depende mais somente dele, indivíduo; os desequilíbrios e as doenças decorrem da relação do corpo físico com o meio ambiente e a organização social. O indivíduo de agente das doenças passa a perceber-se como vítima.

10.1.6 - Demais concepções

Encontra-se ainda representações voltadas para uma visão de prevenção higienista, de saúde dependente somente de assistência médica, de informação, e da vontade divina. Transcreverei algumas, embora não me detenha a analisá-las individualmente.

"É estar disposta, visitar o médico a cada seis meses pelo menos. Fazer os exames de rotina e transmitir segurança aos que o rodeiam."

"É manter o organismo saudável e a mente aberta para novos conhecimentos."

"Ter saúde é um dom de Deus."

"É ter boa alimentação, prevenir-se de doenças contagiosas e boa assistência médica."

"Corpo são e mente sã."

"É necessário higiene física, mental e corporal, relacionadas, possibilitando saúde perfeita."

"É ter educação para saber se alimentar e ter saúde."

Estas concepções, embora colhidas dentro de uma mesma classe profissional apresentam peculiaridades, nenhuma, embora categorizadas para tratamento estatístico, é essencialmente pura. Trazem uma mescla de visões e reinterpretações que assinalam experiências e ideologias diferenciadas dentro de uma mesma classe. Assim, utilizando a conceituação de MINAYO (s.d.) posso dizer que as concepções emitidas pelos professores passam do âmbito do individual para a expressão de contradição social e estas, enquanto campo de luta política, compreende o direito ao serviço e à assistência médica e a transformação no modo de produção e nas relações sociais.

Dentro de uma sociedade com certas características capitalista, como a brasileira, isto é perfeitamente entendido pois a concepção saúde/doença demonstra as contradições sociais do próprio sistema. Embora as classes dominantes e seus intelectuais fabriquem conhecimentos com imposição de normas e atitudes a respeito de saúde/doença, a classe popular acaba se apropriando desse conhecimento e o transforma em senso comum, com significado próprio. A esse significado se acrescenta a concepção de homem, relacionamento afetivo, condições de vida e de trabalho. Há posteriormente um reconhecimento de saúde como bem a ser conquistado através da cidadania, da participação política das classes menos favorecidas.

A título de complementação e reflexão, transcrevo uma última concepção apresentada por um professor, que expressa sua grande preocupação com o presente e com o futuro, com uma conotação pessimista em relação aos mesmos.

"Ter saúde é se sentir com o corpo e alma limpa para poder enfrentar os trancos que a vida nos dá. Tenho medo só de pensar em ficar doente, pois a Brasil ultimamente está vivendo num caos, num abismo.

Amo minha Pátria, estou triste com o que estão fazendo com ela.

Rogo a Deus que ilumine alguém que não seja tão egoísta, pensando só em si, mas que (Deus) olhe para baixo e sinta o quão pequeninos dependentes de tão grande altivez. O Brasil está se tornando terra de **ladrões** e não mais de **Bravos Heróis**."

O que estes professores com a visão já apresentada sobre os objetivos da educação, com esta situação de saúde e com esta visão da mesma, pensam da sua participação no processo ensino-aprendizagem?

Em continuidade questionamos os professores quanto a influência do estado de Saúde deles (professores) e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores, em sua maioria, 75,7%, consideram que seu estado de saúde interfere no processo ensino-aprendizagem e, 97,0% referem que o estado de saúde do aluno também interfere no referido processo.

Com relação à saúde dos alunos as explicações sobre esta interferência no processo ensino aprendizagem foram categorizadas e estes fatores relacionados por eles como de saúde, são apresentados na Tabela 29 (Anexo 8)

- "Os problemas físicos e emocionais dos alunos reduzem seu rendimento."

Isto significaria que o aluno apresenta dificuldades para aprender quando não tem saúde. Estaria aí imbricado o fracasso escolar justificado pelo estado de saúde/doença, ou seja, como afirma COLLARES (1992) "a medicalização é um dos fatores indicados como responsável pelo fracasso escolar da crianças ..."?

Esta colocação vai se tornando mais forte quando se analisa as seguintes respostas as "crianças sem saúde não tem interesse e não conseguem aprender", bem como "crianças com fome não aprendem".

Creio que no contexto em que se insere este questionamento, aqui como pedagoga, a proposição dos professores torna-se pertinente, pois se ao acompanhar uma criança doente, com fome, com problemas familiares, verifica-se que ela terá condições menos favoráveis, em relação às demais crianças, e conseqüentemente o processo de aprendizagem poderá se tornar mais lento, ou se preferir, se concretizará, mas não no mesmo ritmo dos demais alunos.

Pode haver, por parte dos professores, uma simplicidade na apresentação das justificativas, pode até se pressupor uma dissociação do fenômeno saúde/doença dos fatores sócio-culturais e econômicos, em alguns casos. Mas, o fato de dizer que "aluno com fome não apreende" significa que está consciente do problema que a fome acarreta para a concentração e absorção de conhecimentos. É também porque ele professor está consciente do direito do aluno de primeiro estar devidamente alimentado, para depois completar seu papel social de estudante, de sujeito de um processo ensino-aprendizagem.

Talvez falte a alguns professores, a visão dialética da Medicina, como cita MOYSÉS (1992) "o social como determinante real dos principais problemas de saúde da população". Mas parece mais presente a conotação de que, neste estudo o posicionamento dos professores é de que a doença compromete a frequência, o interesse, a concentração. Ciente disto, caberia ao professor a responsabilidade de dar ao aluno condições diferenciadas de ensino, como uma contribuição da escola para conscientizá-lo de seus direitos, dar-lhe instrumental para reagir e assim minimizar as consequências de seu problema de saúde, ou se preferir, seu problema social. Para que isso ocorra três condições são necessárias: o compromisso do professor com o objetivo proposto para a educação que é formar o cidadão; a competência equacionando os fatores intervenientes, especialmente os relativos a condições sociais e econômicas da maioria da população brasileira em idade escolar e finalmente condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento de propostas alternativas.

Entre as condições de trabalho adequadas se coloca o estado de saúde do professor, cuja influência foi definida pelos mesmos de várias maneiras, todas elas pontuando a ausência de saúde ou a doença como uma limitação ao êxito do processo ensino-aprendizagem.

"O mal estar físico reduz meu rendimento no trabalho", ou seja, quando doente ele não produz o tanto que deveria, concepção atrelada a visão capitalista de produção; e que "o estado físico interfere no emocional", e não vice-versa, e portanto o professor não tem "paciência" para trabalhar com os alunos. Outrossim, expressam que suas faltas prejudicam os alunos, pois os substitutos não conduzem o processo ensino-aprendizagem como ele, professor da própria classe. E outros ainda, afirmam que os alunos "tiram proveito do estado de saúde do professor", pois sabendo-o fragilizado, percebendo suas limitações, aproveitam para demonstrar seu lado "rebelde e desinteressado" e isto, sem dúvida dificulta o desencadear da aula.

Entretanto, há professores que por excessivo senso de profissionalismo, de comprometimento com o objetivo da escola, de formar o cidadão, "não permitem" que seu estado de saúde interfira no processo educativo.

Justificam-se dizendo "ser capaz de não demonstrar doenças, separam o problema de saúde de seu desempenho docente."

Outros ainda afirmam que o seu problema de saúde não afeta aos alunos, pois "quando o professor está doente deve afastar-se". Aqui surge uma contradição, pois se o professor deveria afastar-se é porque seu estado interferiria no processo ensino-aprendizagem. Embora contraditório, somos favoráveis a este posicionamento, pois a saúde do professor deve ser valorizada, e o afastamento, na maioria das vezes, colaboraria para um restabelecimento mais rápido e conseqüentemente a reassunção de seu posto de trabalho em melhores condições. Resta questionar o papel das condições de trabalho no desencadeamento de problemas de saúde físicos e psíquicos e como poderiam ser evitados.

Há ainda professores que referem não ter problemas de saúde, colocando a questão voltada para o seu caso específico, não generalizando-a.

Aqui, reporto-me a "Carta de Vitória" de 1988, publicado em 1990, documento do 6º Congresso Brasileiro de Saúde Escolar, realizado em Vitória, E.S. que, em suas recomendações, abre um espaço destinado a atenção à saúde de profissionais da Saúde e da Educação:

"As doenças e riscos ocupacionais entre professores e outras pessoas que trabalham na escola devem ser objeto de pesquisas e de ações preventivas e assistenciais, a partir de órgãos regionalizados que visem a saúde global destes profissionais."

Decorridos seis anos destas recomendações constata-se que a mesma permaneceu no papel. Teço, então, um questionamento aos envolvidos neste evento e em especial à ABRASE (Associação Brasileira de Saúde Escolar).

- estas recomendações chegaram até às Entidade de Classe dos professores?

- há uma proposta de integração com os mesmos?

A CARTA DE VITÓRIA (1988), em suas recomendações específicas à ABRASE propõe:

"Promover discussões da problemática da saúde e educação da criança brasileira desde sua concepção até o momento de assumir o pleno exercício da cidadania junto a órgãos governamentais, universidades, **organizações de classe** e comunidade em geral".

Acrescento então, a esta recomendação, que se crie um espaço para discutir também a problemática de saúde do professor e dos demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A hora é de ação...

10.2 - E O ENSINO DA SAÚDE, COMO FICA?

Considereei anteriormente, que tanto a educação quanto a saúde sofrem a influência em sua conceituação, de fatores sociais-econômicos e políticos e estes já foram sobejamente apresentados e discutidos em temas e pesquisas específicas, principalmente os de Educação em Saúde na Escola.

Introduzi este tópico, pois de uma maneira específica, este tema está vinculado à Saúde Escolar. A Saúde Escolar, como referida na CARTA DE VITÓRIA (1988), "engloba um conjunto de conhecimentos e atividades interdisciplinares envolvendo a atuação multiprofissional, visando a promoção, proteção e recuperação da saúde do ser humano em idade escolar, devendo atuar junto a ambos os setores, isto é, Saúde e Educação, no sentido de desenvolver a integração entre os mesmos, levando-se em conta que as ações do setor Saúde devem incorporar técnicas e conhecimentos das áreas da Educação para melhor atingir seus objetivos e que as ações educativas devem incorporar conhecimentos e técnicas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem proveniente de modelos teóricos que considerem o indivíduo como fruto de interações que envolvem suas origens e realidades de vida com implicações nos aspectos biológicos, afetivos, cognitivos e sociais. "

A leitura do extenso parágrafo reproduzido tira o fôlego do leitor, imagine-se a operacionalização e concretização do mesmo. Sem dúvida uma

tarefa árdua que envolve vários segmentos do poder institucionalizado o que talvez explique o porquê de após seis anos da Carta de Vitória e "n" de Saúde Escolar, muito pouco se tenha conseguido concretizar.

Para FOCESI (1990) a Saúde Escolar abrange quatro dimensões: "O Ambiente Físico e Emocional, o Serviço de Saúde, o Ensino em Saúde e a Integração lar-escola-comunidade".

As dimensões abordados por FOCESI são parte de um contexto mais amplo, a Educação e Saúde, aqui dirigida especificamene para a problemática escolar, e que por esta especificidade permeia todas as atividades envolvidas na escola, pressupondo-se que em toda ação e interação existe, implícita ou explicitamente, um componente educativo, positivo ou negativo.

FOCESI preocupa-se em operacionalizar essas dimensões apresentando-nos o seguinte:

1. Ambiente Físico - delimita os aspectos do saneamento básico (água, esgoto, lixo) e as características físicas do prédio escolar, incluindo desde iluminação/ventilação a via de acesso e circulação interna. Embora de mesma dimensão, para fins didáticos, explicitamos o ambiente emocional em separado.

2. Ambiente Emocional - refere-se ao relacionamento intra-muros, incluindo professores, pais, alunos e funcionários. Por ser uma dimensão complexa deve ser avaliada em sua intervenção no que se refere à promoção, prevenção e manutenção da saúde no contexto escolar.

3. Serviços de Saúde - São referidos como as atividades da área médica, odontológica, sociológica e psicológica, envolvendo atividades de merenda e recreação dirigidas à população escolar.

4. Ensino em Saúde - diz respeito às oportunidades sistemáticas e organizadas de ensino-aprendizagem referentes à saúde. Para que se concretize há a exigência, segundo a autora, que haja "a participação efetiva de

todos a cada momento que se apresentasse oportunidade e, especificamente, do professor encarregado de desenvolver Programas de Saúde."

5. Integração lar-escola-comunidade - envolve as atividades desenvolvidas com o objetivo de levar a oportunidade de conhecimento e participação às famílias e à comunidade visando a ação conjunta das três instituições para o bem-estar geral e especificamente do aluno.

Mas, voltando ao título do nosso capítulo, o Ensino em Saúde, justifica-se pelo fato de que embora haja toda uma preocupação voltada para o contexto mais amplo, a prática de Saúde Escolar, referida no contexto escolar como Programas de Saúde, restringe-se ao ensino em saúde.

Para comprovar a consideração acima e outras, que serão tecidas a seguir, perguntou-se aos professores o seguinte:

- Abordam o tema saúde com seus alunos?
- Sentem-se capacitados para desenvolver tais temas?
- A Secretaria de Educação tem oferecido cursos/treinamentos relacionados à saúde? Tem participado deles?
- Quais seriam as condições a serem preenchidas pelo professor e pela escola para que pudessem ser desenvolvidos programas de saúde na escola?

Estes resultados são comentados agora.

O tema saúde é abordado pela maioria da nossa população (95,2%), corroborando com a proposição de FOCESI (1990) de que todos participem do ensino em saúde.

A justificativa dada pelos professores para abordar o tema saúde foram as apresentadas na Tabela 30 (Vide Anexo 8).

Dentre os que abordam o tema saúde com seus alunos, a maioria justifica sua ação como uma resposta, às necessidades e interesses do aluno, no pressuposto que o aluno tendo o interesse, o ensino é mais efetivo e de que o professor não deve deixar passar uma oportunidade de esclarecer o aluno sobre um tema de seu interesse, independente da aula em que surja o questionamento.

Outros professores, 28,0%, abordam o tema saúde porque consideram que conhecimentos nessa área são fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno. Entretanto, encontra-se ainda a visão higienista/mecanicista justificadas como necessidade de transmitir noções de higiene "como necessária para a saúde" e, noções preventivistas, especificamente no campo das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Há também pequena parcela dos professores, (7,0%), que abordam o tema por serem professores de Ciências e/ou Biologia, únicos espaços oficiais para o desenvolvimento da temática saúde, no Quadro Curricular das Escolas de 1º e 2º Graus no Estado de São Paulo. Esta colocação serve para interpretar o fato de 4,0% da população estudada referir não desenvolver o tema saúde, justificando-se como: "não ser sua área" e "não ter relação com a sua disciplina".

Quanto a sentir-se com competência técnica para fazê-lo estar capacitado para abordar o tema saúde, apenas a minoria, 7,1% julga-se incapacitada, por não ter formação específica na área e por falta de material e apoio.

Já os 92,9% que se consideram capacitados justificam este preparo pois os temas são simples, corriqueiros; outros por terem o hábito de leitura e estarem sempre atualizados e os demais por terem formação específica. Alguns, contudo, acrescentam que embora sintam-se capacitados para os temas corriqueiros, falta preparo e material. Referem ainda que são poucas as oportunidades que suas disciplinas oferecem para o relacionamento com o tema saúde.

A necessidade sentida e expressa pelos professores de que necessitam preparo para desenvolver o tema saúde, isto é, a capacitação em serviço, é recomendada por FOCESI (1990), MARCONDES (1964) e pela CARTA

DE VITÓRIA (1988), que cita a necessidade de "... desenvolver programas de capacitação de Recursos Humanos e de Educação de pessoal visando a uma prática de Saúde e Educação mais integrada, interdisciplinar, reflexiva e comprometida com as necessidades e problemas da criança e suas famílias". Considerando que menos que 20,0% dos professores informaram se preocupar com a solução de problemas do bairro onde trabalha e onde residem os alunos, a capacitação em serviço ou, pelo menos, um trabalho de sensibilização talvez fosse fundamental, para que houvesse uma contribuição efetiva da escola para a melhoria das condições de vida e consequentemente dos níveis de saúde da região de Moji Mirim.

As recomendações acima, pelo depoimento dos professores, não são seguidas pela Secretaria de Estado da Educação (S.E.E.), pois 60,0% dos professores referem que esta instituição tem oferecido cursos de capacitação relacionados à saúde. Os demais, 40,0%, referem que esses cursos são oferecidos mas especificamente aos professores da área de saúde. Isto sem dúvida contraria o posicionamento teórico a que nos referimos, quando todos devem estar envolvidos nas oportunidades que se apresentam para o ensino de saúde. Detecta-se aí o posicionamento ainda fragmentado da Secretaria de Educação quanto à saúde, expressando a dissociação entre estes dois aspectos na prática educativa escolar.

Questionados se participam dos cursos oferecidos pela S.E.E., dentre aqueles que referiram que a mesma oferece esses cursos, 38% referem que não participam e justificam-se explicando que não têm informações sobre os cursos que não estão ligados à sua disciplina; que não há dispensa do ponto e que os mesmos se realizam em locais distantes, no caso Campinas, sede do Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos - C.A.R.H.

Dentre aqueles que participam dos cursos oferecidos, a maioria (62,0%) considera que é assunto de seu interesse e que precisam atualizar-se visando a sua própria saúde, além de ser necessário a fundamentação teórica para desenvolver as programações de forma efetiva.

Há portanto um interesse de uma parcela dos professores, um pouco mais da metade deles, em participar dos cursos e caso houvesse uma política diferenciada com relação ao oferecimento de cursos e treinamentos, a

grande maioria dos professores estaria disposta a frequentá-los. As mudanças necessárias seriam:

- estender os benefícios Resolução S.E. 121/90 a todos os cursos de treinamento e reciclagem/atualização;
- levar os cursos para os municípios, isto é, descentralizá-los;
- divulgar de forma mais ampla os cursos oferecidos;
- integrar o ensino de saúde a outras disciplinas para facilitar o envolvimento dos professores de outras disciplinas às programações de saúde.

Em relação às condições necessárias para o desenvolvimento dos programas de saúde na escola ressaltamos as seguintes colocações:

10.2.1 - Condições do professor:

Reforçando nossa colocação anterior a condição apontada com maior frequência foi a necessidade de embasamento teórico obtida na formação e continuada em cursos de especialização e/ou reciclagem. Sem dúvida a necessidade de formação em saúde, para os profissionais que atuam na educação, é uma proposição de longo tempo, ratificada também pela CARTA DE VITÓRIA (1988). Os professores reivindicam o acompanhamento de especialista o que denota a necessidade de integração das Secretarias de Saúde e Educação, de tal forma, que a primeira seja um ponto de apoio para o pessoal da segunda. Há ainda a necessidade de criação de espaço para o professor se atualizar, como o que já existe nas Escolas Padrão, as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), horas remuneradas onde o professor pode participar de cursos, sessões de estudo, etc. E, como não poderia deixar de ser lembrado, os professores clamam por uma motivação extrínseca, no caso o salário, ou sistema de retribuição específico para cursos de atualização diferente do já existente, que exige muitos cursos para conseguir 5% de aumento. Atualmente o professor leva muito tempo para conseguir

juntar os pontos de cada curso para receber o benefício (Art. 49 da Lei 444/85. Estatuto do Magistério). Os critérios são os seguintes:

- curso de aperfeiçoamento/especialização com duração de 180 horas - 3 pontos;
- cursos de extensão com duração de 30 horas - 0,5 pontos.

A cada 5,0 pontos é atribuída ao funcionário uma referência e para obter nova progressão deve haver um interstício de dez anos!

10.2.2- Condições da escola:

A primeira condição apontada pelos professores vem corroborar com o proposto por FOCESI no que diz respeito a dimensão do Ambiente Físico. Os professores referem que a escola deve ser o exemplo, o modelo para o aluno. As condições de higiene e salubridade, nem sempre presentes em nossas escolas, são entendidas como essenciais para o desenvolvimento de qualquer programa de saúde. Também deve ter uma infra-estrutura em termos de material didático-pedagógico e facilitar a participação dos professores nos cursos. Isto envolve além de decisão administrativa a vontade política de realmente oferecer oportunidade para o professor se atualizar e poder executar a sua tarefa de ensinar, como a própria administração e sociedade esperam atendendo ao objetivo da educação de formar o cidadão. Os professores lembram ainda que deve haver uma integração entre os professores das diferentes disciplinas em torno da temática saúde.

Há, pois, conhecimento por parte dos professores de suas limitações e deficiências, bem como das alternativas para diminuí-las ou mesmo eliminá-las.

Torna-se necessário assinalar que nenhum professor referiu a necessidade da dimensão lar-escola-comunidade; cabe portanto, uma reflexão quanto à conscientização destes em relação ao direito à cidadania, bem como a

falta de uma concepção mais ampla de saúde, como a proposta pela 8ª CONFERÊNCIA DE SAÚDE (1986). Para que isto se concretize sugere-se a atuação das entidades de classe que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico dos professores e da população em geral, no sentido de fortalecer os movimentos populares por melhores condições de vida, saúde e educação. A escola seria o espaço para a discussão dessas questões promovendo a integração e participação da população, aqui entendida tanto quanto componentes da escola quanto da comunidade.

Para terminar a análise dos dados, enfocarei os comentários que os professores fizeram sobre este estudo.

Os professores referem que estudos como este são importantes para pressionar o "governo" para as mudanças necessárias no campo da educação e da saúde e esperam que esta não seja apenas uma pesquisa, mas um instrumento que traga resultados para a problemática constatada.

Muitos deixaram seus agradecimentos pelo interesse com a saúde do profissional, pois sentiram-se valorizados quando puderam expor seus problemas. O estudo é também importante por buscar sugestões e retratar a realidade, vista pelo próprio professor.

Outros deixam claro seu ceticismo ao afirmarem que já responderam a muitas pesquisas e nunca viram resultados; que o governo não se interessa pela saúde e pela educação, ainda mais a saúde de um profissional tão desvalorizado.

Compreendo o posicionamento desses últimos professores pois, como elemento da rede, passei pelas mesmas pesquisas sem retorno, pelo mesmo sentimento de ser usado e de ser desvalorizado pelas instituições. Assim, tenho um compromisso de dar aos professores o retorno destes dados e de fazer o possível para que os mesmos cheguem às instâncias superiores e sirvam como instrumento, senão de conhecimento ou reconhecimento, pelo menos de reflexão sobre o problema da saúde do professor e da educação em saúde nas escolas e que desta reflexão surjam medidas efetivas para resolvê-las ou, pelo menos, minimizá-las.

XI - NA TENTATIVA DE FINALIZAR...

11.1. SÍNTESE

- Os professores que participaram deste estudo constituem, por suas características demográficas e sócio-econômicas, uma amostra significativa da população de professores da DEMM e talvez, com algumas características, por vezes semelhantes aos professores do Estado de São Paulo e mesmo do Brasil.

- Estes professores interpretam o objetivo oficial-legal da Educação Brasileira de "formar politicamente, formar o cidadão..." de várias formas denotando posicionamentos divergentes frente ao objetivo mais importante da educação nacional. Isto decorre da formação do professor, nem sempre considerado pelos órgãos responsáveis por esta formação, como o intelectual orgânico da visão Gramsciana, pelo contrário, muitas vezes considerado como um trabalhador responsável pela produção da reprodução, ou seja, aquele que deverá perpetuar os ditames da classe dominante.

- A "Síndrome de Burnout" está presente entre os professores deste estudo. A titulação "Síndrome de Burnout" pode ser reconhecida como um elenco de sentimentos, atitudes e comportamentos exibidos pelo professor no relacionamento com seus alunos e que interferem no processo ensino-aprendizagem, além de trazer conseqüências para a saúde do profissional em questão.

Esta síndrome apresenta-se em graus ou níveis diferentes, com maior ou menor comprometimento em todos os professores daí decorrendo sua importância em termos epidemiológicos e institucionais.

O instrumento que utilizei, o M.B.I., mostrou-se adequado para mensurar a "Síndrome de Burnout" em professores brasileiros, conforme indicam os dados estatísticos aplicados para verificação de sua validade e fidedignidade.

As condições de vida e trabalho do professor estão relacionadas aos níveis da Síndrome de Burnout. Considerando Burnout como uma resposta ao stress, ou seja, uma forma de adaptação do indivíduo a uma situação, no caso, profissional não satisfatória, ou melhor, que ultrapassa seus limites, ou que está aquém de sua expectativa. Melhor explicando, os indivíduos têm necessidades básicas para viver e conseqüentemente para desenvolver um trabalho. Estas necessidades não atendidas ou atendidas parcialmente, criam duas situações: a adaptação às condições não satisfatórias ou o abandono, no caso do trabalho. A adaptação, por sua vez, também exige algumas condições, estas condições não sendo atendidas em sua totalidade vão determinar níveis desta adaptação, níveis estes que indicarão os graus da "Síndrome de Burnout", ou seja, alto, moderado e baixo.

Assim configurada, a situação de trabalho do professor não atendendo às suas necessidades básicas, passa a ser desmotivadora levando-o a relacionar-se com o aluno de forma alienante e sem significado. Ora, uma prática desmotivada por parte do professor só pode influir negativamente no processo ensino/aprendizagem gerando alunos desinteressados e de aproveitamento insuficiente, condicionando assim a ação reprodutora esperada pela classe dominante.

Os professores que tiveram Licenças de Saúde apresentam outros sinais e sintomas que estão presentes em uma ou mais causas que determinaram seus afastamentos e que, portanto, deveriam ser relacionadas e levadas em consideração para um diagnóstico de maior amplitude. Por exemplo, os professores que obtiveram Licença Saúde por problemas do Sistema Nervoso/Órgãos Sentido, (100,0%) registraram também pressão alta, dores na coluna além das crises de nervos (Tabela 22).

Com relação ainda à saúde, independente das Licenças Saúde, os professores relatam que apresentaram Rouquidão (51,7%), Enxaqueca (62,7%), Crise de Nervos (51,1%) e Dores na Coluna (75,4%) e relacionam estes sinais e sintomas ao excesso de trabalho. Sugere-se a realização de outras pesquisas para esclarecer a questão.

Cabe retornar ao campo conceitual, de como entender saúde, de como entender as diferentes formas de adoecer e a forma como as condições de trabalho interagem no processo saúde/doença, através de uma visão ampla que possibilite o biológico/social emergir, entendendo o alcance da ação reprodutora da sociedade ao "desconhecer" as condições de vida e trabalho e suas relações com a saúde do trabalhador, no caso deste estudo, do professor.

Assim como a sociedade desconhece e conceitua, sob sua ótica, a saúde e a doença e suas relações com as condições de vida, o professor reproduz na escola esta visão, inclusive na sua atuação no campo da educação em saúde na escola. Passa a atuar como um transmissor de conteúdos, conteúdos estes embasados pelo conceito da classe dominante. Negam a participação da

comunidade porque também não participam, não lhes foi possibilitada uma formação que dimensionasse a potencialidade da ação organizada na transformação dessa realidade.

Torna-se pois difícil para este profissional atuar, como o setor saúde espera, no campo da educação em saúde, na escola. Há necessidade de capacitação, de envolvimento, de integração e produção conjunta de ambos os setores: Educação e Saúde.

Embora se reconheça como um profissional assalariado, ou seja, um proletário, não há o reconhecimento de sua integração às massas, não fica claro ainda, que seus filhos têm os mesmos problemas de seus alunos, ou estão se encaminhando para esta equiparação. Há ainda resquícios de diferenciação enquanto posicionamento numa escala de prestígio social o que dificulta o assumir, conjuntamente com a população, a luta pela igualdade de direitos, direitos a melhor qualidade de ensino, de saúde, de trabalho... de vida! Há dificuldade em reconhecer que a revolução/transformação não deve ser esperada, ela não será doada pelo Estado, pelo contrário, será conquistada pela ação organizada de grupos e que a ação educativa é um processo que capacita estes grupos para a transformação desta realidade.

11.2 - COMENTÁRIOS FINAIS

Por exigência acadêmica, cabe em toda tese um capítulo onde o autor apresenta suas conclusões e sugestões, exigência formal que tento cumprir.

Digo tento, pois acredito que o trabalho, que o pensamento, que o conhecimento são impossíveis de finalizar, assim este último capítulo será o início de discussões e questionamentos meus frente aquilo que constatei e de críticas e questionamentos de outros sobre o que conheci e escrevi.

Com este trabalho aventurei-me a escrever sobre o óbvio, para muitos. Aventurei-me a mesclar objetivismo e subjetivismo. Usei instrumentos de pesquisa quantitativa, tratamentos estatísticos e analisei estes dados qualitativamente também. Interpretei-os à luz da minha vivência, isto é, apresentei-os de acordo com meus conhecimentos, a partir de minhas experiências, valores e de uma fundamentação teórica.

A fundamentação teórica utilizada ficou muito distante da ortodoxa, embora no limite da coerência. Esta coerência consegui através da "praxis".

Ao falar dos professores, falei de mim mesma, do real, da atividade concreta de vida e trabalho. Analisei as concepções deles, utilizando também as minhas concepções sobre profissão, cidadania, educação, saúde e ensino de saúde.

Dentre todas as obviedades trazidas, teço ainda algumas considerações gerais sobre este estudo.

Apesar de toda a era da tecnologia e tecnocratas, de toda a era de denúncias críticas, os dados estão a mostrar que a situação da educação no

Estado mais avançado do país e mais rico, continua caótico, pois os índices da evasão e retenção chegam a 30,0 % ao ano.

As análises destes resultados e as propostas de soluções continuam centralizadas e "tecnicizadas".

A cidadania e o direito à participação do cidadão no contexto escolar, ainda são temas em estágio embrionário. A fraqueza de nossa sociedade civil, o desconhecimento da cidadania, aliada à falta de tradição brasileira em práticas comunitárias não cobra da Escola o desempenho de um papel nuclear de vida comunitária e de cidadania.

Neste contexto analisou-se a evolução dos conceitos de cidadania, participação, a educação brasileira enquanto estruturada num sistema econômico-social capitalista, as concepções/representações de professores sobre saúde e educação em saúde na escola.

No contextualizar ressalta-se a figura do professor, ator principal, autor e, muitas vezes, diretor da peça educação. Isto fica claro na "peça", não na realidade educacional onde o mesmo surge como figurante, aquele que quase não se vê, quase não se ouve. Mas, seja na peça, seja na realidade, ele aí está presente, fruto desta mesma educação que transmite aos seus alunos de agora.

Este professor considera-se assalariado, clama por valorização, melhores salários, assistência médica, respaldo do sindicato e entidades, participação nas decisões...etc.

É o discurso alijado da prática, quer ser cidadão mas ainda não faz o suficiente para educar para a cidadania, isto é, o professor, em sua maioria, não sabe, não tem elementos para lidar de forma crítica, com o currículo que, ... "possibilite os estudantes uma crítica política articulada dos arranjos existentes, que examine criticamente as diversas divisões sociais existentes, a exploração e as misérias de uma sociedade de classes, machista, racista" (Silva, 1990), na qual todos estão inseridos, compartilhando e compactuando, quando se permite o "status quo".

Este educador precisa ser educado! Educado para poder educar, para ter competência e com a competência o compromisso, compromisso político, não confundido com o partidário, mas um político que subentende um posicionamento frente à profissão e a participação sindical que vão gerar uma postura diferente frente à realidade educacional. Este educador então será capaz de reivindicar com firmeza, com respaldo, proporá e desencadeará mudanças que estarão direta ou indiretamente direcionadas também para a saúde (sua, do seu aluno, de sua comunidade) e conseqüentemente para a educação em saúde na escola.

A educação em saúde na escola não pode continuar restrita ao ensino de saúde, conforme foi observado. Talvez por ser intitulada "em saúde", as interpretações dos próprios órgãos governamentais e as concepções vigentes de saúde, reduzam este componente tão amplo, à transmissão de conceitos e práticas pretendem substituir o saber popular pelo saber técnico.

Em síntese, o professor idealizado para este trabalho seria aquele que realmente se considerasse um profissional, agisse como tal, em termos de organização sindical da categoria, que soubesse lutar por seus direitos e cumprisse seus deveres.

Este profissional, enquanto cidadão inserido em uma sociedade, se considerasse membro da mesma e atuasse, em seu campo de trabalho, como co-responsável pelo alcance da cidadania de seus alunos e, conseqüentemente, participante nas ações que buscam a melhoria da qualidade de vida e saúde dos mesmos e da sua própria.

Fiz uma reflexão sobre a instituição escolar, sua forma de poder e sua estrutura ainda reprodutora, em muitos casos, para que aqueles que atuam na área da saúde penetrem e desvelem a organização escolar, seus atores e referenciais, para que tenham um diagnóstico real da Instituição Escolar, quando propuserem programas isolados de "Saúde Escolar". Em síntese sejam educados, tenham a competência técnica e o compromisso político desejáveis para atuar com a Escola e não na ou para a Escola.

É necessário refletir que a população da Unidade de Saúde são alunos de escolas, seus pais, seus professores; a população da Escola são os filhos dos servidores da saúde...

As instituições não podem mais pensar e existir isoladamente, educação e saúde de forma especial, pois estariam até numa relação de uma determinar/condicionar a outra, numa visão simplista.

Educação e Saúde são parceiras, aqui adaptando o pensamento de GATTI (1993), onde "todos os recursos e requisitos necessários à vida social devem ser aprendidos, adquiridos por cada um e por todos os membros de uma sociedade que coexistam num mesmo momento histórico...aprendizes requeridas a que todos têm direito".

Todo este processo reverterá da "cultura do fracasso para a cultura do sucesso". Numa proposição circular, os professores com seus direitos respeitados, saúde, salário, competência adquirida, terão condições de reverter o fracasso em sucesso. Sucesso para ele, aluno, comunidade e isto certamente reverterá em um maior Envolvimento com os alunos, maior Realização Pessoal com o trabalho que executa, índices menores de Despersonalização e Exaustão Emocional, e, conseqüentemente baixos níveis da Síndrome de Burnout.

Ao referir-me a esta Síndrome, não tenho pretensão de estar estabelecendo diagnósticos, ou fazer prescrições, apenas chamar a atenção para um problema, que para tantos é óbvio, mas que existe, latente, comprometendo o relacionamento professor-aluno e o processo ensino aprendizagem.

É um fator adormecido, ainda não muito bem burilado pelas entidades de classe, pelas autoridades de saúde e educação.

Embora nossa população esteja no nível denominado moderado para esta Síndrome, há elementos, em menor número proporcional, em nível alto. Não é possível prever quando os indivíduos passam do nível moderado para o alto ou do baixo para o moderado. É uma evolução desconhecida, assim como desconhecido é seu impacto sobre as gerações de educandos que passam por professores, nos diferentes níveis de Burnout. Os conhecimentos na área ainda são

incipientes, no Brasil, inexistentes, não pretendo estabelecer de forma alguma, a relação "causa-efeito". Apenas alertar que esta situação, que aqui foi denominada "Síndrome de Burnout", é resultante das condições de vida e trabalho do professor; que as entidades de classe precisam atentar para os problemas de saúde oriundos das condições de trabalho, quase sempre inadequadas, que são oferecidas ao professor. E, que ele professor, ao se conscientizar de sua condição de trabalhador assalariado, se organize, e clame por seus direitos, pois afinal é um cidadão!

XII -REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANSON, L.Y. et al. Learned helplessness in humans. Critique and reformulation. **Journal of Abnormal Psychology**, 87: 49-74, 1978.
- ARROYO, M.G. Operários e educadores se identificam: Quem tomará a Educação Brasileira? **Educação e Sociedade**. 5: 5-23, 1980.
- _____. Educação e exclusão da cidadania in BUFFA, G. **Educação e cidadania. Quem educa o cidadão**. São Paulo, Cortez, 1993.
- BANCO MUNDIAL **World Development Report**. Washington, 1990.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Ed. 70, 1988.
- BARRETO, E.S.S. Professora e aluno na escola básica: encontros e desencontros. **ANDE**, 1: 42-52, 1981.
- BELCASTRO, P.A. & GOLD, R.S. Teacher stress and Burnout. Implications for school personnel. **Journal of School Health**, 53: 404-407, 1982.
- BLASE, J.J. A qualitative analysis of sources of teacher stress. Consequences for performance. **American Educational Research Journal**, 23: 13-40, 1986.
- BLAXTER, K. People, Food and Resources. Cambridge, 1986 in FIESP - **Livre para crescer**. SP, Cultura ed.assoc., 1990.
- BOGUS, M.C. et al Educação em saúde na escola: como está a formação de professores de primeira a quarta série do primeiro grau? **Rev bras. Saúde esc.** 1:14 - 16, 1990.
- BRASIL, Leis, etc. Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971.
- _____. Altera os dispositivos da Lei nº 5692/71, referente a profissionalização do ensino de 2º grau. Lei nº 7044 de 18 de outubro de 1982.
- BRASIL. **Constituição, 1988**. Constituição da: República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 1988, Cap. VII, Seção I e Seção II.
- BRASIL. Leis, etc. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.
- BRENNER, S.O. & BARTELL, R. The teacher stress process: A cross-cultural analysis. **Journal of Occupational Behaviour**; 5: 183-195, 1984.

- BRONFMAN, M. & TUIRÁN, R.A. La desigualdade social ante la muerte, clases sociales y mortalidad en la niñez. **Cuadernos Medico-Sociales**, 5: 54-65, 1985.
- BUFFA, E. **Educação e cidadania. Quem educa o cidadão.** São Paulo, Cortez, 1993.
- BURALLI, K.O. & PEREZ, F. O processo saúde doença: um tema em questão. Departamento de Saúde Materno-Infantil. F.S.P.-U.S.P. (mimeo, s.d.).
- BURKE, R.J. et al. Burnout among men and women in police work: An examination of the Cherniss model. **Journal of Health and Human Resources Administration**, 7: 162-188, 1984.
- BUSSINGER, V.L.L. & NUDELMAN, S. O papel das APMs na democratização da escola. **ANDE**, 4: 54-58, 1984.
- CAPEL, S. A. The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. **British Journal of Educational Psychology**, 57: 279-288, 1987.
- CANDAU, V.M. (org.) **Rumo a uma nova didática.** 6ª ed. Petrópolis. Ed. Vozes. Petrópolis, 1994.
- CARDOSO DE MELO, J.A. Educação em saúde. In Fischman, R. **Escola brasileira, temas e estudos.** São Paulo, Atlas, 1987.
- CARTA DE VITÓRIA - 6º Congresso Brasileiro de Saúde Escolar. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, 1 (1) 1990.
- CATANI, D.B. A formação de professores e desempenho pedagógico. In Fischman, R. **Escola brasileira, temas e estudos.** São Paulo, Atlas, 1987.
- CHAUI, M.S. Ventos do progresso: a Universidade administrada. In Descaminhos da Educação pós-68. **Debate**, 8. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- CHERNISS, G. et al. **Staff burnout, Job stress in the human services.** Beverly Hills. Sage, 1983.
- COLLARES, C.A.L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Idéias**, 6; 24-28, 1992.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8ª, 1986, ANAIS. Centro de Documentação do M.S., Brasília, 1987.
- CORTELLA, M.S. Algumas concepções sobre a relação educação/sociedade. U.S.P. - F.S.P. - Comissões de Pós-Graduação e Especialização, 1993. (mimeo)
- CRONKITE, R.C. & MOSS, R.H. The role of predisposing and moderating factors in the stress - illness relationship. **Journal of health and Social Behavior**, 25: 372-393, 1994.

- CRUZ NETO, O. Poder local, participação e agir educativo. In Cardoso de Melo, J.A. (Org.) **Educação: razão e paixão**. Rio de Janeiro, ENSP, 1993.
- CUNHA, L.A. Quem educa os educadores. **Educação & Sociedade**. Cortez Ed. Ano II. 5: 41-46, 1980.
- CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, Papirus, 1992.
- CURY, C.R.J. & MELLO, G.N. **O educador vida e morte**. São Paulo, Cortez Ed., 1986.
- DE FRANK, R.S. & STROUP, C.A. Teacher stress and health: examination of a model. **Journal of Psychosomatic Research**, 33: 99-110, 1989.
- DUNHAM, J. **Stress in teaching**. Beckenham, Kent. U.K. Croom Helm, 1984.
- FACHEL, M.J.G. **Análise Fatorial** Dissertação de Mestrado. I.M.E. USP - SP, 1976 (mimeo).
- FIMIAN, M.J. & BLANTON, L.P. Stress, burnout and role problems among teacher trainees and first-years teachers. **Journal of Occupational Behaviour**, 8: 157-165, 1987.
- FIMIAN, M.J. Teacher stress: an expert appraisal. **Psychology in the Schools**, 24: 5-14, 1987.
- FINK, A. & KOSECOFF, J. **How to conduct surveys**. Beverly Hills, Sage, 1985.
- FOCESI, E. Educação em Saúde: campos de atuação na área escolar. **Rev. Bras. Saúde Escolar**, 1 (1): 19-21, 1990.
- _____. Uma nova visão de saúde escolar e educação em saúde na escola. **Rev. Bras. Saúde Escolar**, 2 (1): 19-212, 1990.
- _____. Formação em saúde escolar: a criança em idade escolar. **Rev. Bras. Saúde Escolar**, 1 (2): 137-139, 1992.
- FONTOURA, A.A. **Didática Geral**. 21ª Ed. R.J., Ed. Aurora, 1984.
- FREUDENBERG, H.J. Staff burnout. **Journal of Social Issues**, 30 (1): 159-165, 1974.
- FRIENSEN, D. & SARROS, J.C. Sources of burnout among educators. **Journal of Organizational Behaviour**, 10: 179-178, 1989.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3ª ed. Cortez Ed. São Paulo, 1989.
- FUSARI, J.C. & RIOS, T.A. **III Congresso Estadual Paulista sobre a formação de Educadores: tempo da escola...tempo da sociedade**. São Paulo, 1994. (mimeo).
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. 3ª ed. Cortez Ed. São Paulo, 1984.

-
- Pensamento pedagógico brasileiro**, 2ª ed. Ed. Ática. São Paulo, 1988.
- GATTI, B.A. Formação dos docentes: O confronto necessário professor x academia. **Cad. Pesq. F.C.C. São Paulo**, 81: 70-74, 1992.
-
- Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. **Cad. Pesq. F.C.C. São Paulo**, 85: 5-10, 1993.
- GATTI, B.A. et al. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: Perfil e expectativas. **Educação e Sociedade**, 48: 248-259, 1994.
- GIROUX, H.A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo, Cortez, 1988.
- GINSBURG, M.B. Educators as works and political actors in Britain and North America. **British Journal of Sociology of Educations**, 9: 359-367, 1988.
- GOLD, Y. The factorial validity if the Maslash Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. **Educational and Psychological Measurement**, 4: 1209-1216, 1984.
- IWANICKI, E.F. & SCHWAB, R.L. A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, 41: 1167-1174, 1981.
- JACKSON, S.E. et al. Toward an understanding of the burnout phenomenon. **Journal of Applied Psychology**, 71: 630-640, 1986.
- KYRIACOU, C. & STUDCLIFFE, J. Teacher stress: prevalence, source and symptoms. **British journal of Educational Psychology**, 48: 159-167, 1978.
- LAURELL, A.S. Medicina y capitalismo en Mexico. **SALUD problema**. UAM-X, nº 8, 1982.
- LAURELL, A.S. & NÓBREGA, M. **Processo de produção e saúde. Trabalho e desgaste operário**. São Paulo, HUCITEC, 1989.
- LIEF, H.I. & FOX, R.C. Training for "detached concer" in medical students. IN LIEF & FOX (Eds.) **The psychological basis of medical practice** New York. Harp & Row, 1963.
- MARCONDES, R.S. **Educação Sanitária a nível nacional**. Tese de Doutorado, F.S.P. - U.S.P., 1964. (mimeo)
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e estatus**. Zahar, Rio de Janeiro, 1987.
- MASLACH, C. & JACKSON, S.E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, 2: 99-113, 1981.
-
- Maslach Burnout Inventory**. Manual. Second Ed. Consulting Psychologist Press, Inc. California, 1993.

- MELLO, G.N. **Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político.** Cortez Ed. São Paulo, 1982.
- _____. **Cidadania e competitividade.** Cortez Ed. São Paulo, 1993.
- MINAYO, M.C.S. **Desafio do conhecimento.** Tese de Doutorado E.N.S.P.. (mimeo, s.d.).
- MOYSÉS, M.A.A. Fracasso Escolar: uma questão médica? **Idéias**, 6: 29-31, 1992.
- NIE, N.H. et al. **Statistical Package for the Social Sciences.** Second. ed. Mac Graw Hill. Book Company, 1975.
- NOSELLA, P. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In BUFFA, G. **Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão.** São Paulo, Cortez, 1993.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- NUNES, E.D. (org.) **Medicina Social - Aspectos históricos e técnicos.** São Paulo, Global Ed. 1983.
- OLIVEIRA, M.L.C.L. Educação em Saúde: repensando a formação de professores **Rev. bras. Saúde esc.** 1: 13-20, 1990.
- OLIVEIRA, R.P. Professorado e Sindicato. In Fischman, R. **Escola Brasileira, temas e estudos,** Atlas, São Paulo, 1987.
- PAULO, I. A dimensão técnica da prática docente. In Candau, V.M. **Rumo a uma nova didática**, 6ª ed. Ed. Vozes, Petrópolis, 1994.
- PAVIANI, J. **Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o Ético na Escola, o pedagógico, o epistemológico no Ensino.** Ed. Vozes, Petrópolis, 1988.
- PERLMAN, B. & HARTMAN, E.A. Burnout summary and future research. **Human Relations**, 35: 283-305, 1982.
- PICANÇO, I.S. O professor frente à realidade da escola pública. **ANDE**, 5: 31-42, 1982.
- PIMENTEL, M.G. **O professor em construção.** Papirus, Campinas, 1990.
- RAMOS, S.B. & BICUDO PEREIRA, I.M.T. A saúde do escolar no novo modelo de atenção à saúde: uma visão educativa. **Rev. Bras. Saúde Esc.** 1: 9 - 10, 1990.
- RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio.** Ed. Guanabara, R.J., 1986.
- RIBEIRO, M.L.S.R. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** 3ª ed. Cortez Ed. São Paulo, 1991.
- RIOS, T.A. **Ética e competência.** Cortez Ed., São Paulo, 1993.

RYAN, W. **Blaming the Victim**. New York, Pantheon, 1971.

SANTOS, T.M. **Manual do professor primário**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1951.

SÃO PAULO (Estado) Leis etc. **Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de São Paulo**. Lei nº 10.261 de 28 de outubro de 1968.

_____. **Estatuto do Magistério Paulista** - Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985.

_____. **Dispõe sobre o afastamento de pessoal do Quadro do Magistério**. Res. S.E. 121 de 19 de junho de 1990.

SARROS, J.C. & FRIENSEN, D. The etiology of administrator burnout. **The Alberta Journal of Educational Research**, 33: 163-179, 1987.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, S. Paulo, 42:18, 1982.

SCHWAB, R.L. & IWANICKI, E.F. Who are our burned teachers? **Educational Research Quarterly**, 7: 55-16, 1982.

SCHWAB, R.L. Burnout in Education. In **M.B.I. manual**. Consulting Psychologists Press, Inc. Second Ed., 1993.

SEVERINO, A.J. **A escola e a construção da cidadania**. Sociedade Civil e Educação. Campinas, Papirus, 1992.

SILVA, T.T. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cad. Pesq. F.C.C., São Paulo**, 73: 59-66, 1990.

TRAGTEMBERG, M. Relações do trabalho no interior da escola. **Idéias**, 12, FDE, SP, 118-150, 1992.

VALLA, V.V. & STOTZ, E.N. **Educação, Saúde e Cidadania**. Ed. Vozes. Petrópolis, 1994.

WILLS, T.A. Perceptions of clients by professional helpers. **Psychological Bulletin**, 85: 968-1000, 1978.

ANEXOS

ANEXO I - ORGANIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO

DECRETO Nº 7.510 de 29/01/76

ANEXO 2

QUADRO DE CARGOS/FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO EM 31/12/94

Especialistas da Educação	Vagos	Providos	Total
Coordenador Pedagógico	1207	23	1230
Orientador Educacional	242	----	242
Vice-Diretor de Escola (funções)	627	7604	8231
Diretor de Escola	2148	3653	5801
Assistente de Diretor	----	416	416
Supervisor de Ensino	174	1380	1554
Delegado de Ensino (cargos)	24	117	141
Delegado de Ensino (funções)	2	17	19
Total Geral	4424	13210	17634

Docentes	Vagos	Providos	Total
Professor I	3916	62761	66667
Professor II	----	37	37
Professor III	37897	40532	78429
Total Geral	41813	103330	145143

Funcionários	Vagos	Providos	Total
Inspetor de Alunos (cargos)	985	8571	9556
Inspetor de Alunos (funções)	988	9266	10254
Oficial de Escola	5117	18883	24000
Servente de Escola	9568	19432	29000
Secretário de Escola (cargos)	1797	2989	4786
Secretário de Escola (funções)	----	434	434
Total Geral	18455	59575	78030

Fonte: D.O.E. de 29/04/95.

ANEXO 3

QUADRO DA EVOLUÇÃO NEGATIVA DO SALÁRIO DOS PROFESSORES* DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO, COMPARADO À TAXA DO DÓLAR (U.S.A.) NO PERÍODO DE JANEIRO DE 1990 A SETEMBRO DE 1994.

Período	Salário	Professor I		Professor II		Professor III	
		Cr\$** a R\$	US\$	Cr\$ a R\$	US\$	Cr\$ a R\$	US\$
Janeiro 1990		5.480,75	473,21	6.042,53	521,71	6.661,89	575,19
Outubro 1990		50.347,80	594,31	65.430,95	772,35	72.137,62	851,52
Novembro 1990		67.658,50	594,74	74.590,30	655,68	82.236,91	722,89
Abril 1991		90.247,99	373,18	99.498,41	411,43	109.697,00	453,61
Outubro 1991		164.920,80	310,78	181.825,18	342,63	200.462,77	377,76
Fevereiro 1992		324.542,60	243,42	357.808,31	268,37	374.483,66	280,88
Outubro 1992		1.970.718,64	304,66	2.172.717,30	335,89	2.395.420,82	370,32
Fevereiro 1993		4.356.308,58	273,44	4.602.830,21	288,91	5.295.120,31	332,37
Dezembro 1993		51.664,74	397,29	56.960,38	438,02	62.798,92	482,85
Fevereiro 1994		120.895,50	258,67	133.287,29	285,18	146.949,24	314,41
Setembro 1994 ***		222,00	250,84	244,75	276,55	269,84	304,90

Fonte: Secretaria de Estado de Negócios da Fazenda - SP e operadora de Câmbio Bamerindus.

* Professores em Jornada Integral

** Utilizados Símbolos CR\$ e R\$ considerando as alterações da Moeda Nacional nos períodos correspondentes.

*** Valores inalterados até março de 1995.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA
DEPARTAMENTO DE PRÁTICA DE SAÚDE PÚBLICA
ÁREA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE**

PESQUISA: O PROFESSOR - UM PROFISSIONAL, SUA SAÚDE E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA

Número de formulário--- ----

(favor não
preencher)

data: -----

local:-----

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Assinale uma das alternativas

1. Sexo: ☐ 1. Masculino ☐ 2. Feminino

2. Idade: ☐ 1. 20anos
☐ 2. 20 a 30 anos
☐ 3. 30 a 40 anos
☐ 4. 40 a 50 anos
☐ 5. 50 anos e +

3. Escolaridade:
☐ 1. 2º grau incompleto
☐ 2. 2º grau completo
☐ 3. Superior incompleto
☐ 4. Superior completo
☐ 5. Pós-Graduação incompleto mestrado
☐ 6. Pós-Graduação incompleto doutorado
☐ 7. Pós-Graduação completo mestrado
☐ 8. Pós-Graduação completo doutorado

4. Vínculo empregatício:
☐ 1. Efetivo ☐ 2. ACT ☐ 3. CLT

() 3. nesta ocupação ele é:

() 1. patrão - número de empregados _____

() 2. empregado

() 3. trabalha por conta própria

() 4. outro (especificar)

13. Você tem filhos?

() 1. não

() 2. sim quantos? _____

14. A sua renda, como professor, no orçamento doméstico é considerada como:

() 1. principal () 2. complementar () 3. para supérfluos

15. Como considera o seu salário como professor?

() 1. insuficiente () 2. condigno () 3. supervalorizado

16. Tem alguma outra fonte de renda além do salário que recebe como professor?

() 1. não

() 2. sim Qual? _____

17. Tem havido possibilidades de progresso profissional na sua carreira?

() 1. sim De que tipo? _____

() 2. não Por que? _____

18. Pensa em mudar de profissão?

() 1. sim () 2. não

Justifique: _____

19. Em relação a sua frequência ao trabalho responda:

1. Faltou às aulas no último mês (falta/dia)

() 1. não

() 2. sim Quantos dias? _____

Qual o motivo? _____

2. Faltou horas/aula, no último mês?

() 1. não

() 2. sim Quantas horas/aula? _____

Qual o motivo? _____

3. Tirou licença de saúde nos últimos doze meses?

☐ 1. não

☐ 2. sim () Quantas? _____

Qual a causa(s)? _____

Quantos dias? _____

4. Teve algum tipo de afastamento nos últimos doze meses?

☐ 1. não

☐ 2. sim Qual? _____

Justifique _____

B. SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À PROFISSÃO

Expresse sua percepção em relação as afirmativas abaixo relacionadas a sua profissão (Assinale apenas a alternativa que indique a frequência em que a afirmativa ocorre)

20. Sinto que em relação a minha profissão de professor:

1. tenho status e reconhecimento

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

2. tenho autonomia

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

3. tenho meu papel claramente definido

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

4. há muitas exigências burocráticas (papelada)

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

5. há muita interferência dos especialistas

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

6. tenho muito trabalho extra-classe

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

7. as classes são numerosas

☐ 1.nunca ☐ 2.raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5.sempre

8. os alunos são desmotivados

☐ 1.nunca ☐ 2.raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4.muitas vezes ☐ 5.sempre

9. os alunos são indisciplinados

☐ 1.nunca ☐ 2.raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4.muitas vezes ☐ 5.sempre

10. tenho segurança e respaldo das associações de classe

☐ 1.nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5.sempre

11. tenho o respeito dos pais dos alunos

☐ 1.nunca ☐ 2.raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5.sempre

12. os pais dos alunos colaboram

☐ 1.nunca ☐ 2.raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5.sempre

13. conheço o bairro/região onde trabalho

☐ 1.nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5.sempre

14. conheço as necessidades deste bairro/região

☐ 1.nunca ☐ 2.raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4.muitas vezes ☐ 5.sempre

15. preocupo-me com os problemas deste bairro/região

☐ 1.nunca ☐ 2.raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4.muitas vezes ☐ 5.sempre

16. busco encontrar soluções com meus alunos para problemas deste bairro/região

☐ 1.nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5.sempre

17. estou satisfeito

☐ 1.nunca ☐ 2.raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5.sempre

18. considero-me um profissional assalariado

☐ 1.nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3.algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5.sempre

19.TOTAL DE PONTOS

(não preencher)

21. Descreva como você sente e interpreta o objetivo geral da escola: "... o objetivo da escola é formar politicamente é formar o cidadão..."

C. SAÚDE

22. Nos últimos 6 meses você tem tido: (Assinale a frequência em que as alternativas ocorrem)

1. pressão alta

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

2. gastrite

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

3. enxaqueca

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

4. crises de asma

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

5. rouquidão

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

6. dores na coluna

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

7. "crise de nervos"

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

8. Outras:

22. Caso tenha tido algum destes problemas qual a(s) causa(s) que você atribui a eles?

23. Nos últimos doze meses usou algum(ns) medicamento(s)

☐ 1. sim Qual(is) _____

☐ 2. não () _____

24. O que você acha que é ter saúde?

25. Quais deveriam ser as exigências (reivindicações) do professor para que pudesse ter melhores condições de saúde e trabalho?

C - SENTIMENTOS EM RELAÇÃO AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Expresse, nas questões abaixo, os seus sentimentos em relação ao seu trabalho como professor e à sua saúde.

INSTRUÇÕES: Trata-se de uma escala que pretende identificar a frequência e a intensidade em que os sentimentos ocorrem ou, se não ocorrem com você.

Assinale (x) Não - caso o sentimento nunca tenha ocorrido.

Caso o sentimento tenha ocorrido assinale uma alternativa relativa a frequência e uma relativa a intensidade.

a. Quanto a frequência do sentimento: assinale unicamente a alternativa que corresponde a ocorrência destes sentimentos com a sua pessoa.

- Muitas vezes ao ano ()
- Mensalmente ()
- Todos os dias (), etc..

b. Quanto a intensidade: assinale a alterenativa que indica o grau como você avalia a ocorrência do sentimento com a sua pessoa

muito fraco () moderado () muito forte ()

26 - Aspectos Emocionais

1. Sinto-me emocionalmente esgotado com o meu trabalho

- ☐ 1. não
☐ 2. sim

1. Frequência

- ☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês
☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

- ☐ 1. muito fraco ☐ 2. moderado ☐ 3. muito forte

2. Sinto-me usado, ao final do dia de trabalho

- ☐ 1. não
☐ 2. sim

1. Frequência

- ☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês
☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

- ☐ 1. muito fraco ☐ 2. moderado ☐ 3. muito forte

3. Sinto-me fatigado, quando levanto de manhã e tenho que fazer frente a um outro dia de trabalho

- ☐ 1. não
☐ 2. sim

1. Frequência

- ☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês
☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

- ☐ 1. muito fraco ☐ 2. moderado ☐ 3. muito forte

4. Trabalhar com alunos o dia todo é realmente uma tensão, um esforço para mim.

- ☐ 1. não
☐ 2. sim

1. Frequência

- ☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês
☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

- ☐ 1. muito fraco ☐ 2. moderado ☐ 5. muito forte

5. Sinto-me enraivecido com meu trabalho

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

6. Sinto-me frustrado com meu trabalho

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

7. Sinto meu trabalho como muito pesado

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

8. O trabalho direto com os alunos causa-me muito stress

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

9. Sinto-me como se estivesse no final de minhas forças

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

10. TOTAL DE PONTOS

frequência

intensidade

(favor não preencher)

27. Realização Pessoal com o trabalho

1. Posso entender facilmente como meus alunos sentem as coisas

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

2. Lido com facilidade com os problemas de meus alunos

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

3. Sinto que influencio positivamente os alunos, através do meu trabalho

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

4. Sinto-me com muita energia

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

5. Sou capaz de criar um ambiente descontraído de trabalho

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte ()

6. Sinto-me muito feliz após realizar um trabalho bem próximo do aluno

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

7. Sinto que no meu trabalho tenho realizado coisas que valem a pena

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

8. No meu trabalho, lido muito calmamente com os problemas emocionais que aparecem

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

TOTAL DE PONTOS

frequência

intensidade

favor não preencher

27. Despersonalização

1. Sinto que trato muitos alunos como se fossem objetos impessoais

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

2. A intensidade, com relação aos alunos, tem crescido muito, desde que assumi o trabalho.

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

3. Preocupo-me pois este trabalho é pesado emocionalmente

☐ 1.não

☐ 2.sim

1. Frequência

☐ 1.Muitas vezes ao ano ☐ 2.mensalmente ☐ 3.algumas vezes no mês

☐ 4.todas as semanas ☐ 5.várias vezes na semana ☐ 6.todos os dias

2. Intensidade

☐ 1.muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3.muito forte

4. Não dou realmente atenção ao que acontece com muitos alunos

☐ 1.não

☐ 2.sim

1. Frequência

☐ 1.Muitas vezes ao ano ☐ 2.mensalmente ☐ 3.algumas vezes no mês

☐ 4.todas as semanas ☐ 5.várias vezes na semana ☐ 6.todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco ☐ 2. moderado ☐ 3.muito forte

5. Sinto que alguns alunos me culpam por alguns problemas que têm.

☐ 1. não

☐ 2.sim

1. Frequência

☐ 1.Muitas vezes ao ano ☐ 2.mensalmente ☐ 3.algumas vezes no mês

☐ 4.todas as semanas ☐ 5.várias vezes na semana ☐ 6.todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3.muito forte

TOTAL DE PONTOS

frequência

intensidade

favor não preencher

28- Envolvimento

1. Sinto-me semelhante a meus alunos em muitas maneiras de proceder

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 6. moderado

☐ 3. muito forte

2. Sinto-me envolvido emocionalmente com os problemas de meus alunos

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

3. Sinto-me desconfortável com a forma como trato muitos alunos.

☐ 1. não

☐ 2. sim

1. Frequência

☐ 1. Muitas vezes ao ano ☐ 2. mensalmente ☐ 3. algumas vezes no mês

☐ 4. todas as semanas ☐ 5. várias vezes na semana ☐ 6. todos os dias

2. Intensidade

☐ 1. muito fraco

☐ 2. moderado

☐ 3. muito forte

TOTAL DE PONTOS

frequência

intensidade

favor não preencher

E. EDUCAÇÃO E SAÚDE

- Assinale uma das alternativas:

1. Sinto que o estado de saúde dos alunos interfere no processo ensino-aprendizagem
() 1. nunca () 2. raras vezes () 3. algumas vezes () 4. muitas vezes () 5. sempre
Justifique sua resposta _____

2. Sinto que meu estado de saúde interfere no processo ensino-aprendizagem
() 1. nunca () 2. raras vezes () 3. algumas vezes () 4. muitas vezes () 5. sempre
Justifique sua resposta _____

3. Abordo o tema saúde com meus alunos
() 1. nunca () 2. raras vezes () 3. algumas vezes () 4. muitas vezes () 5. sempre
Justifique sua resposta _____

4. Sinto-me capacitado para desenvolver os temas relativos a saúde
() 1. nunca () 2. raras vezes () 3. algumas vezes () 4. muitas vezes () 5. sempre
Justifique sua resposta _____

5. A Secretaria de Educação tem oferecido curso/treinamentos relacionados à saúde

☐ 1. nunca ☐ 2. raras vezes ☐ 3. algumas vezes ☐ 4. muitas vezes ☐ 5. sempre

Justifique sua resposta _____

Caso ofereça: Tem participado deles?

1. sim ☐ 2. não ☐

Justifique sua resposta:

6. Quais deveriam ser as condições a serem preenchidas pelo Professor e pela Escola para que o Professor pudesse desenvolver programas de saúde na escola?

1. Condições do Professor: _____

2. Condições da escola: _____

29. Em relação aos itens que solicitamos que respondesse, gostaria de fazer algum comentário? Caso sim use as linhas abaixo para fazê-lo

OBRIGADA

ANEXO 5

CARTA SOLICITANDO A COLABORAÇÃO DOS DIRETORES DAS ESCOLAS

Prezado Colega,

Estou encaminhando os questionários da minha pesquisa **"O professor - Um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola"**, conforme combinado pessoalmente.

Solicito sua colaboração no sentido de encaminhá-los aos professores da sua escola, pertencentes a população amostral.

Os mesmos deverão ser devolvidos através das "caixinhas" da Delegacia de Ensino de Moji Mirim.

Agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Marcia Meneghel Bardou de Carvalho

ANEXO 6

PESQUISA

O PROFESSOR, SUA SAÚDE E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NAS ESCOLAS

Prezado Professor,

Apresento-me como diretora de uma escola desta Delegacia de Ensino e também como aluna do Curso de Doutorado em Saúde Pública da USP.

Estou trazendo a você o instrumento de coleta de dados referente a minha tese de doutoramento, acima enunciada.

Meu objetivo não é simplesmente apresentar um trabalho acadêmico, mas conhecer a realidade de saúde do professor e suas condições de trabalho propondo soluções alternativas para melhorá-las, se necessário.

Para atingir este objetivo preciso de sua colaboração, respondendo a este questionário e devolvendo-o à secretaria da escola, no prazo marcado.

É uma pesquisa confidencial, seu anonimato será respeitado, portanto não coloque seu nome no questionário.

Conto com você para retratar a realidade, com a maior fidelidade possível. Espero respostas sinceras, representando seus sentimentos e opiniões sobre o tema.

No questionário você encontrará orientações em como preenchê-lo, siga-as corretamente.

Agradeço sua colaboração.

Outubro/93.

ANEXO 7

QUADRO DO NÚMERO DE DOCENTES E O TOTAL DE AULAS MENSAIS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEZEMBRO/1993.

CARGO: PROFESSOR I

JORNADA DE TRABALHO	QTDE DE DOCENTES	AULAS MENSAIS		
		JORNADA	C. SUPLEM.	TOTAL
Parcial	13.622	1.362.200	742.473	2.104.673.
Integral	39.609	7.921.800	289.030	8.210.830
Outras	44.755	-----	7.727.524	7.727.524
TOTAL	97.986	9.284.000	8.759.027	18.043.027

CARGO: PROFESSOR II

JORNADA DE TRABALHO	QTDE DE DOCENTES	AULAS MENSAIS		
		JORNADA	C. SUPLEM.	TOTAL
Parcial	27	2.700	863	3.563
Completa	5	750	80	830
Integral	17	3.400	175	3.575
Outras	37.601	-----	4.747.579	4.747.579
TOTAL	37.650	6.850	4.748.697	4.755.547

CARGO: PROFESSOR III

JORNADA DE TRABALHO	QTDE DE DOCENTES	AULAS MENSAIS		
		JORNADA	C. SUPLEM.	TOTAL
Parcial	7.460	746.000	187.019	933.019
Completa	5.177	776.550	118.611	895.161
Integral	17.615	3.523.000	205.248	3.728.248
Outras	79.230	-----	12.643.697	12.643.697
TOTAL	109.482	5.045.550	13.154.575	18.200.125

Fonte: PRODESP - Relatório PAE 12/93.

ANEXO 8 - TABELAS DE 1 A 30.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOGI MIRIM POR IDADE E SEXO, 1993.

Sexo	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Faixa Etária						
— 20	0	0,0	3	1,1	3	0,9
20 — 30	16	40,0	86	31,1	102	32,3
30 — 40	17	42,5	94	34,1	111	35,2
40 — 50	6	15,0	79	28,6	85	26,9
50 e +	1	2,5	14	5,1	15	4,7
TOTAL	40	100,0	276	100,0	316	100,0
		(12,7)		(87,3)		(100,0)

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA ELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM POR IDADE E TEMPO DE MAGISTÉRIO, 1993.

Tempo de magistério		1 – 5		5 – 10		10 – 15		15 – 20		20 – 25		25 e +		Total	
Idade		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
– 20		3	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	(
20 – 30		75	65,2	33	38,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	108	3:
30 – 40		29	25,2	46	54,6	28	70,0	13	31,0	1	2,6	0	0,0	117	3:
40 – 50		7	6,1	4	4,7	12	30,0	28	66,7	30	78,9	7	46,7	88	2:
50 e +		1	0,9	2	2,4	0	0,0	1	2,4	7	18,4	8	53,3	19	:
TOTAL		115	100,0	85	100,0	40	100,0	42	100,0	38	100,0	15	100,0	335	100
		(34,3)		(25,4)		(11,9)		(12,5)		(11,3)		(4,5)		(100	

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM POR SEXO E TEMPO DE MAGISTÉRIO, 1993.

Tempo de magistério (anos)	0 — 5		5 — 10		10 — 15		15 — 20		20 — 25		25 e +		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Sexo															
Masculino	21	52,5	8	20,0	2	5,0	6	15,0	3	7,5	0	0,0	40	100,0	(12,7)
Feminino	87	31,5	71	25,7	36	13,0	36	13,0	34	12,3	12	4,3	276	100,0	(87,3)
TOTAL	108	34,2	79	25,0	38	12,0	42	13,3	37	11,7	12	3,8	316	100,0	(100,0)

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI-MIRIM POR TEMPO DE MAGISTÉRIO E SÉRIE QUE LECIONA, 1993.

Séries que leciona	CB a 4ª		5ª a 8ª		5ª a 8ª + 2º grau		2º grau		CB a 4ª + 5ª a 8ª		CB a 4ª 5ª a 8ª + 2º grau		Total	
Tempo de magistério	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
0 – 5	43	27,4	28	33,3	26	41,3	16	61,6	2	40,0	0	0,0	115	34
5 – 10	37	23,6	28	33,3	16	25,4	1	3,8	1	20,0	1	100,0	84	25
10 – 15	23	14,6	8	9,5	7	11,1	1	3,8	1	20,0	0	0,0	40	11
15 – 20	19	12,1	11	13,1	9	14,3	2	7,7	1	20,0	0	0,0	42	12
20 – 25	26	16,6	5	6,0	5	7,9	2	7,7	0	0,0	0	0,0	38	11
25 e +	9	5,7	4	4,8	0	0,0	4	15,4	0	0,0	0	0,0	17	5
TOTAL	157	100,0	84	100,0	63	100,0	26	100,0	5	100,0	1	100,0	336	100
	(46,7)		(25,0)		(18,8)		(7,7)		(1,5)		(0,3)		(100,	

TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI-MIRIM POR ESCOLARIDADE E CARGO OCUPADO, 1993.

Cargo		Estagiário		Professor I		Professor II		Professor III		Professor I e III		Total	
Escolaridade		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2º grau incompleto		1	6,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,3
2º grau completo		6	37,5	51	37,8	1	3,4	0	0,0	0	0,0	58	17,4
Superior incompleto		6	37,5	11	8,1	11	37,9	4	2,6	0	0,0	32	9,6
Superior completo		3	18,8	73	54,1	16	55,2	14,5	94,8	1	100,0	238	71,3
Pós Graduação Incompleto	Mestrado	0	0,0	0	0,0	1	3,4	3	2,0	0	0,0	4	1,2
Pós-Graduação Incompleto	Doutorado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,7	0	0,0	1	0,3
TOTAL		16	100,0	135	100,0	29	100,0	153	100,0	1	100,0	334	100,0
			(4,8)		(40,4)		(8,7)		(45,8)		(0,3)		(100,0)

TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM VÍNCULO ASSOCIATIVO A ENTIDADE DE CLASSE POR TEMPO DE MAGISTÉRIO, 1993.

Entidade de classe	Tempo de magistério (anos)													
	0 — 5		5 — 10		10 — 15		15 — 20		20 — 25		25 e +		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não	53	46,5	28	32,9	7	17,5	9	21,4	6	15,8	1	5,9	104	31,0
CPP	3	2,5	2	2,4	4	10,0	4	9,5	5	13,2	5	29,4	23	6,8
APEOESP	53	46,5	49	57,6	23	57,5	24	57,1	24	63,2	7	41,2	180	53,6
AFPESP	2	1,8	3	3,5	1	2,5	0	0,0	0	0,0	1	5,9	7	2,1
Outra	2	1,8	1	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	0,9
CPP + APEOESP	1	0,9	2	2,4	1	2,5	3	7,2	2	5,3	3	17,6	12	3,6
APEOESP + AFPESP	0	0,0	0	0,0	3	7,5	2	4,8	0	0,0	0	0,0	5	1,5
CPP + APEOESP + AFPESP	0	0,0	0	0,0	1	2,5	0	0,0	1	2,6	0	0,0	2	0,5
TOTAL	114	100,0	85	100,0	40	100,0	42	100,0	38	100,0	17	100,0	336	100,0
		(33,9)		(25,3))		(11,9)		(12,5)		(11,3)		(5,1)		(110,0

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI-MIRIM POR VÍNCULO ASSOCIATIVO A ENTIDADE DE CLASSE E POR IDADE, 1993.

Entidade de classe	Idade											
	— 20		20 — 30		30 — 40		40 — 50		50 e +		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não	3	100,0	55	51,4	15	21,2	21	23,9	1	5,3	105	31,3
CPP	0	0,0	1	0,9	10	8,5	7	8,0	4	21,1	22	6,6
APEOESP	0	0,0	49	45,8	69	58,5	53	60,2	8	42,1	179	53,4
AFPESP	0	0,0	1	0,9	5	4,2	0	0,0	1	5,3	7	2,1
Outra	0	0,0	0	0,0	3	2,5	0	0,0	0	0,0	3	0,9
CPP + APEOESP	0	0,0	1	0,9	1	0,8	5	5,7	5	26,3	12	3,6
APEOESP + AFPESP	0	0,0	0	0,0	5	4,2	0	0,0	0	0,0	5	1,5
CPP + APEOESP + AFPESP	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,3	0	0,0	2	0,6
TOTAL	3	100,0	107	100,0	118	100,0	88	100,0	19	100,0	335	100,0
		(0,9)		(31,9)		(35,2)		(26,3)		(5,7)		(100,0)

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM ASSOCIADOS A ENTIDADES DE CLASSES X PERCEPÇÃO DE RESPALDO DAS REFERIDAS ENTIDADES, 1993.

Entidade de classe	Percepção de respaldo		Não		Sim		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não filiados	80	80,0	20	20,0	100	100,0	(30,3)	
CPP	19	82,6	4	17,4	23	100,0	(7,0)	
APEOESP	132	74,2	46	25,8	178	100,0	(53,9)	
AFPESP	7	100,0	0	0,0	7	100,0	(2,1)	
Outras	3	100,0	0	0,0	3	100,0	(0,9)	
CPP + APEOESP	7	58,3	5	41,7	12	100,0	(3,6)	
APEOESP + AFPESP	4	80,0	1	20,0	6	100,0	(1,5)	
CPP + APEOESP + AFPESP	2	100,0	0	0,0	2	100,0	(0,6)	
TOTAL	254	77,0	76	23,0	330	100,0	(100,0)	

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM POR CLASSE SOCIAL, 1993, SEGUNDO CLASSIFICAÇÃO DE DRONFAN & TUIRAN.

Classe Social	N	%
Burguesia	1	0,3
Nova pequena burguesia	225	66,6
Pequena burguesia tradicional	38	11,2
Proletariado típico	5	1,5
Proletariado não típico	49	14,1
Força de trabalho livre	7	2,1
Campesino acomodado médio	5	1,5
Campesino pobre semiproletário	1	0,3
Agricultores capitalistas	1	0,3
Não responderam	6	1,8
TOTAL	338	100,0

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM CONFORME A PERCEPÇÃO DO SIGNIFICADO DA RENDA ADVINDA DO MAGISTÉRIO PARA O ORÇAMENTO FAMILIAR E ESTADO CIVIL, 1993.

Estado civil	Solteiro		Casado		Viúvo		Desquitado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Percepção de renda										
Principal	45	45,5	48	23,5	4	66,7	16	80,0	113	34,3
Complementar	54	54,5	156	76,5	2	33,3	4	20,0	216	65,7
	99	100,0	204	100,0	6	100,0	20	100,0	329	100,0
TOTAL		(30,1)		(62,0)		(1,8)		(6,1)		(100,0)

TABELA 11 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM QUE NÃO POSSUEM OUTRA FONTE DE RENDA QUANTO AO ESTADO CIVIL X PERCEPÇÃO DO SIGNIFICADO DA RENDA ADVINDA DO MAGISTÉRIO 1993.

Percepção de salário	Insuficiente		Condigno		Supervalori- zado		Total		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Estado civil									
Solteiro	74	92,5	5	6,3	1	1,3	80	100,0	(30,3)
Casado	167	98,8	2	1,2	0	0,0	169	100,0	(64,0)
Viúvo	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	(0,8)
Desquitado	13	100,0	0	0,0	0	0,0	13	100,0	(4,9)
TOTAL	256	97,4	7	2,7	1	0,4	264	100,0	(100,0)

TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM QUE TÊM OUTRA FONTE DE RENDA DE ACORDO COM O ESTADO CIVIL E A PERCEPÇÃO DO SIGNIFICADO DA RENDA ADVINDA DO MAGISTÉRIO, 1993.

Percepção da renda	Insuficiente		Condigno		Supervalori- zado		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Estado civil									
Solteiro	20	95,2	1	4,8	0	0,0	21	100,0	(33,9)
Casado	27	37,1	3	9,7	1	3,2	31	100,0	(50,0)
Viúvo	3	100,0	0	0,0	0	0,0	3	100,0	(4,8)
Desquitado	7	100,0	0	0,0	0	0,0	7	100,0	(11,3)
TOTAL	57	91,9	4	6,5	1	1,6	62	100,0	(100,0)

TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM QUANTO AO ESTADO CIVIL E NÚMERO DE FILHOS, 1994.

Estado civil	Número de filhos		Não tem		1 a 2		3 a 5		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Solteiro	88	93,6	6	6,4	0	0,0	94	100,0	(28,9)	
Casado	24	11,8	120	58,8	60	29,4	204	100,0	(62,8)	
Viúvo	0	0,0	2	33,3	4	66,7	6	100,0	(1,8)	
Desquitado	0	0,0	14	66,7	7	33,3	21	100,0	(6,5)	
TOTAL	112	34,5	142	43,7	71	21,8	325	100,0	(100,0)	

TABELA 14 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM DE ACORDO COM O PROGRESSO NA PROFISSÃO E SATISFAÇÃO COM O TRABALHO QUE REALIZA, 1993.

Progresso na profissão	Trabalho que realiza		Insatisfeito		Satisfeito		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não teve	136	72,3	63	54,7	199	65,7		
Teve	52	27,7	52	45,3	104	34,3		
TOTAL	188	100,0	115	100,0	303	100,0		
		(62,0)		(38,0)		(100,0)		

TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM QUE PENSAM EM MUDAR DE PROFISSÃO POR NÚMERO DE FALTA EM DIAS, 1993.

Número de faltas	0		1 a 15		16 a 30		+ de 30		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Pensam em mudar de mudar											
Não	160	67,5	71	29,9	3	1,3	3	1,3	237	100,0	(71,8)
Sim	49	52,7	41	44,1	1	1,1	2	2,2	93	100,0	(28,2)
TOTAL	209	63,3	112	34,0	4	1,2	5	1,5	330	100,0	(100,0)

TABELA 16 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM QUE PENSAM EM MUDAR DE PROFISSÃO POR NÚMERO DE FALTAS EM AULAS, 1994.

Número de faltas/aula	0		1 a 5		6 a 10		200 e +		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Pensam em mudar de profissão											
Não	193	82,5	36	15,4	3	1,3	2	0,9	234	100,0	(72,7)
Sim	65	73,9	19	21,6	4	4,5	0	0,0	88	100,0	(27,3)
TOTAL	258	80,1	55	17,1	7	2,2	2	0,6	322	100,0	(100,0)

TABELA 17 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM QUE PENSAM EM MUDAR DE PROFISSÃO E LICENÇAS SAÚDE, 1993.

	Número de licenças-saúde		0		1 a 2		2 a 4		+ de 5		Total	
	Pensam em mudar de profissão		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não			195	81,6	33	13,8	10	4,2	1	0,4	239	100,0 (72,0)
Sim			69	74,2	14	15,1	10	10,8	0	0,0	93	100,0 (28,0)
TOTAL			264	79,5	47	14,2	20	6,0	1	0,3	332	100,0 (100,0)

TABELA 18 - DISTRIBUIÇÃO DAS CAUSAS DE LICENÇAS DE SAÚDE APRESENTADAS PELOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, EM 1993, EM RELAÇÃO AO TEMPO CONCEDIDO PARA AS MESMAS.

Tempo de Licenças (Dias)						
Causas Licenças	1 a 15	16 a 30	31 a 90	91 a 180	Sem resposta	Total N %
Doenças infecciosas	5	-	-	-	-	5 (6,8)
Doenças endócrinas	1	-	-	-	-	1 (1,4)
Doenças no sangue	-	2	1	-	-	3 (4,1)
Transtornos mentais	1	-	1	1	-	3 (4,1)
Sistema nervoso dos órgãos do sentido	1	-	-	1	-	2 (2,7)
Aparelho circulatório	2	-	2	-	-	4 (5,5)
Aparelho respiratório	6	3	1	-	-	10 (13,7)
Aparelho digestivo	3	1	-	-	2	6 (8,3)
Aparelho genito-urinário	-	-	1	-	-	1 (1,3)
Complicações do parto - puerpério	1	2	2	1	-	6 (8,3)
Sistema ósteo muscular	6	-	-	-	-	6 (8,3)
Lesões	7	-	1	-	-	8 (10,9)
Tratamento de pessoa da família	7	1	-	-	1	9 (12,5)
Sem registro de causa	7	-	1	1	-	9 (12,5)
TOTAL	47	9	10	4	3	73
	(64,4)	(12,3)	(13,7)	(5,5)	(4,1)	(100,0)

TABELA 19 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DOS SENTIMENTOS DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, COM RELAÇÃO À PROFISSÃO.

Profissão		Nunca		Raras vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Sem respost		Total	
Sentimentos		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tenho status e reconhecimento		65	16,3	144	42,6	108	32,0	25	7,4	5	1,5	1	0,3	338	100,0
Tenho autonomia		23	6,8	59	17,5	120	35,5	92	27,2	40	11,8	4	1,2	338	100,0
Tenho papel claramente definido		6	1,8	25	7,4	67	19,8	82	24,3	148	43,8	10	3,0	338	100,0
Há muita exigência burocrática		4	1,2	15	4,4	144	33,7	99	29,3	104	30,8	2	0,6	338	100,0
Há muita interferência especialista		52	15,4	114	33,7	121	35,8	26	7,7	18	5,3	7	2,1	338	100,0
Tenho muito trabalho extra classe		6	1,8	18	5,3	88	26,0	101	29,9	124	36,7	1	0,3	338	100,0
As classes são numerosas		5	1,5	9	2,7	80	23,7	120	35,5	120	35,5	4	12,0	338	100,0
Os alunos são desmotivados		22	6,5	51	15,1	144	42,6	99	23,3	19	5,6	3	0,9	338	100,0
Os alunos são indisciplinados		8	2,4	46	13,6	155	45,9	99	29,3	29	8,6	1	0,3	338	100,0
Tenho segurança e respaldo das associações de classe		60	17,8	73	21,6	122	36,1	50	14,9	26	7,7	7	2,1	338	100,0
Estou satisfeito com o trabalho que realizo		15	4,4	45	13,3	142	42,0	101	29,9	30	8,9	5	1,5	338	100,0
Considero-me um profissional assalariado		30	8,9	24	7,1	43	12,7	50	14,8	176	52,1	15	4,4	338	100,0

TABELA 20 - CATEGORIZAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM QUANTO AO OBJETIVO DE "FORMAR POLITICAMENTE, FORMAR O CIDADÃO", 1993.

Percepções	N	%
A escola não busca este objetivo	46	13,60
O objetivo da escola é dar formação	36	10,65
Professores e especialistas não estão preparados para esta tarefa	10	2,95
O objetivo é formar cidadãos, não políticos	5	1,47
Alunos não tem alcance e não aceitam	5	1,47
Cidadão não se forma, desperta-se	2	0,60
Escola não pode fazer sozinha	17	5,02
Antes disso, é necessário mudar o país	4	1,18
Na escola, tudo é só teoria	3	0,88
Este não é o objetivo da classe dominante	17	5,92
A escola oferece condições para o aluno ser crítico e atuante social e politicamente	128	37,86
Outros	20	6,00
Sem resposta	45	13,30
TOTAL	338	100,0

TABELA 21 - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM QUANTO À FREQUÊNCIA COM QUE OS PAIS DE ALUNOS PARTICIPAM DAS ATIVIDADES ESCOLARES, 1993.

Frequência com que ocorre participação	N	%
Nunca	12	3,6
Raras vezes	59	17,5
Algumas vezes	150	44,4
Muitas vezes	80	23,7
Sempre	34	10,1
Sem resposta	3	0,9
TOTAL	338	100,0

TABELA 22 - DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DOS CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, COM RELAÇÃO A REGIÃO/BAIRRO EM QUE TRABALHAM, 1993.

Conhecimento e participação	Nunca		Raras vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Sem resposta		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Procuro conhecer o bairro/região onde trabalho	1	0,3	23	6,8	45	13,3	89	26,3	175	51,8	5	1,5	338	100,0
Procuro conhecer as necessidades deste bairro/região	6	1,8	22	6,5	70	20,7	125	37,0	111	32,8	4	1,2	338	100,0
Preocupo-me com os problemas deste bairro	15	4,4	23	6,8	96	28,4	91	26,9	108	32,0	5	1,5	338	100,0
Busco soluções para os problemas deste bairro/região	21	6,2	55	16,3	96	28,4	97	28,7	65	19,2	2	0,6	338	100,0

TABELA 23 - NÚMERO DE PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM QUE REGISTRARAM LICENÇAS SAÚDE ASSOCIADAS A PRESENÇA OU NÃO DE OUTROS SINAIS E SINTOMAS, NO ANO DE 1993.

Sinais e sintomas*	Número de professores		Não referiram estes sinais e sintomas		Referiram estes sinais e sintomas		Total	
			N	%	N	%	N	%
Pressão alta			40	72,7	15	27,3	55	100,0
Gastrite			27	50,9	26	49,1	53	100,0
Enxaqueca			16	29,6	38	70,4	54	100,0
Crise de asma			50	92,6	4	7,4	54	100,0
Rouquidão			20	35,7	36	64,3	56	100,0
Dores na coluna			6	10,7	50	89,3	56	100,0
Crise de nervos			16	29,1	39	70,9	55	100,0
Outros			44	75,9	14	24,1	78	100,0

***Respostas Múltiplas**

TABELA 24 - PORCENTAGEM DAS CAUSAS DE LICENÇAS DE SAÚDE ASSOCIADAS COM OUTROS SINAIS E SINTOMAS REFERIDOS PELOS PROFESSORES QUE TIVERAM LICENÇAS SAÚDE, NA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, NO ANO DE 1993.

% Sinais/ Sintomas	Pressão alta	Gastrite	Enxaque- ca	Asma	Bronquite	Dores na coluna	Crise de nervos
Causas de Licenças Saúde	%	%	%	%	%	%	%
Doenças infecciosas	20,0	60,0	60,0	0,0	60,0	100,0	100,0
Transtornos mentais	0,0	50,0	50,0	0,0	100,0	100,0	100,0
Sistema nervoso e órgãos do sentido	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Aparelho circulatório	60,0	66,0	100,0	40,9	5,0	75,0	80,0
Aparelho respiratório	57,0	71,0	100,0	0,0	87,5	100,0	87,0
Aparelho digestivo	40,0	60,0	100,0	0,0	60,0	100,0	60,0
Aparelho genito-urinário	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	100,0
Complicações do parto - puerpério	0,0	75,0	50,0	0,0	20,0	100,0	75,0
Sistema ósteo muscular	25,0	0,0	50,0	14,3	50,0	80,0	50,0
Lesões	25,0	43,0	57,0	0,0	57,0	85,0	57,0
Tratamento de pessoa da família	37,5	37,0	62,0	0,0	87,0	75,0	37,0

TABELA 25 - DISTRIBUIÇÃO DE SINAIS E SINTOMAS REFERIDOS PELOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, NO ANO DE 1993.

Sinais e sintomas*	Número de professores		Não		Sim		Sem resposta		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pressão alta	250	74,0	76	22,4	12	3,6	338	100,0		
Gastrite	199	58,9	124	36,7	15	4,4	338	100,0		
Enxaqueca	119	34,6	212	62,7	9	2,7	338	100,0		
Crise de asma	295	87,3	23	6,8	20	5,9	338	100,0		
Rouquidão	154	45,6	175	51,7	9	2,7	338	100,0		
Dores na coluna	76	22,5	255	75,4	7	2,1	338	100,0		
Crise de nervos	155	45,9	173	51,1	10	3,0	338	100,0		
Outros	284	84,0	54	16,0	0	0,0	338	100,0		

*Respostas Múltiplas

TABELA 26 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, QUANTO AS CAUSAS DOS PROBLEMAS DE SAÚDE (SINAIS E SINTOMAS) POR ELES REFERIDOS, 1993.

Percepção dos professores	N	%
- Excesso de trabalho	122	45,6
- Problemas com alunos	21	7,9
- Insatisfação profissional	18	6,7
- Condições físicas da escola	14	5,2
- Problemas familiares	21	7,9
- Alimentação	11	4,1
- Condições climáticas/ambientais	4	1,4
- Hereditariedade	3	1,1
- Tensão	18	6,7
- Outras	36	13,4
TOTAL	*268	100,0

* Respostas múltiplas

TABELA 27 - REIVINDICAÇÕES DOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM POR MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE, 1993.

Reivindicações	N	%
Assistência médica e plano de saúde	209	34,6
Melhores salários	170	27,7
Reconhecimento e valorização profissional	48	7,7
Classes com menor número de alunos	46	7,4
Local adequado de trabalho	42	6,8
Apoio e orientação pedagógica	35	5,7
Jornada adequada de trabalho	29	4,7
Apoio e orientação psico-social	9	1,4
Outras	25	4,0
TOTAL	613*	100,0

* Respostas múltiplas

TABELA 28 - CONCEITOS DE SAÚDE EMITIDOS PELOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM, EM 1993.

Conceitos de saúde	N	%
Ausência de doenças	47	12,0
Preocupação com a disposição com o trabalho (subsistência/produção)	72	18,4
Estar em equilíbrio/harmonia	162	41,5
Ter assistência médica	4	1,0
Ter disposição para lazer	12	3,1
Definição da OMS	39	10,0
Definição da 8ª Conferência Nacional de Saúde	21	5,4
Outras	22	5,7
Sem resposta	11	2,9
TOTAL	390*	100,0

* respostas múltiplas

TABELA 29 - JUSTIFICATIVAS APRESENTADAS PELOS PROFESSORES DA DELEGACIA DE ENSINO DE MOJI MIRIM PARA QUE OS PROBLEMAS DE SAÚDE DOS ALUNOS INTERFIRAM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, 1993.

Justificativas	N	%
Aluno com fome, desnutrido não aprende	39	10,5
Aluno com problemas familiares, econômicos, sociais, não aprende	33	9,0
Doenças crônicas/deficiências geram problemas de adaptação e interferem na aprendizagem	10	2,7
Os problemas emocionais geram doenças físicas nos alunos	4	1,1
Os medicamentos que as crianças tomam, interferem na aprendizagem	6	1,6
Os problemas físico e emocionais reduzem o rendimento, a produção do aluno em classe	118	32,0
Sem saúde o aluno é disperso, desinteressado, não aprende	54	14,6
As faltas dos alunos doentes interferem na aprendizagem	22	6,0
Outras	34	9,2
Sem resposta	49	13,3
TOTAL	369*	100,0

* respostas múltiplas

TABELA 30 - JUSTIFICATIVA PARA ABORDAR O TEMA SAÚDE COM OS ALUNOS

Justificativa	f	%
Ensino saúde importante p/ formação	63	21,0
noções de higiene são necessárias	43	15,0
noções de DST são necessários	27	9,0
relaciona os temas aula com saúde	22	7,0
atender interesse/necessidade de alunos	65	22,0
saúde está relacionada com tudo	24	0,8
em campanhas	6	0,2
é tema de sua matéria	22	7,0
outras	22	7,0
TOTAL	294	100