



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde

**DISTÚRBIOS VOCAL E ESTRESSE: OS EFEITOS DO TRABALHO NA SAÚDE
DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GOIÂNIA**

SÂMIA NEVES MACIEL DE CARVALHO AMORIM

Goiânia – Goiás

Junho de 2006



MESTRADO EM CIÊNCIAS
AMBIENTAIS E SAÚDE

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde

**DISTÚRBO VOCAL E ESTRESSE: OS EFEITOS DO TRABALHO NA SAÚDE
DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GOIÂNIA**

SÂMIA NEVES MACIEL DE CARVALHO AMORIM

**ORIENTADORA PROF. DRA. ELINE JONAS
CO-ORIENTADOR PROF. DR. LUC VANDENBERGHE**

**Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ciências
Ambientais e Saúde, da
Universidade Católica de Goiás,
como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Ciências Ambientais e Saúde.**

Goiânia – Goiás

Junho de 2006

Ao meu esposo Marcos, por retribuir ao meu amor e se entregar incondicionalmente a mim e aos nossos filhos, inclusive neste momento tão especial de realização do “nosso projeto”.

Ao meu “filho lindo” Matheus, pelo imenso amor e pela maturidade precoce em compreender a minha ausência nestes momentos.

À minha “filha linda” Sophia, por chegar emanando amor no meio do curso de Mestrado, inspirando-me para redobrar as energias em busca da conclusão do estudo.

Aos meus queridos pais, pelo carinho e confiança que sempre me dedicaram, fazendo-se presentes em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dra. Eline Jonas, minha orientadora, por me conduzir ao longo deste estudo, incentivando-me e fazendo-me aceitar as dificuldades como um processo natural das grandes realizações. Acima de tudo, pela amizade e carinho reveladores da sua pessoa.

Ao Prof. Dr. Luc Vandenberghe, co-orientador, pela credibilidade no meu projeto e pela prontidão em me orientar, levando-me a conhecer assuntos da Psicologia, sobretudo do Estresse.

À Prof. Dra. Irmtraut Araci, por ter me recebido e incentivado para a realização do Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde, esclarecendo-me sobre o curso.

Aos professores/as participantes da pesquisa, pelo interesse e confiança, fundamentais para o estudo.

Às estagiárias de Psicologia, Cacilda, Gisele e Paula, pela realização e análise dos testes de estresse.

Ao meu dedicado sobrinho Vinícius, pelo suporte técnico na área de informática, tabulação dos dados e confecção das tabelas.

À Ms. Genivalda Santos, guerreira por melhores condições de trabalho docente, pela dedicação e confiança em me fornecer materiais de pesquisa.

À Cláudia, bolsista de iniciação científica, e à Ms. Lourdes Cristina, pelas orientações feitas sobre o programa EPI INFO.

Às Ms. Fonoaudiólogas Ana Cláudia Vilela e Sílvia Maria Ramos, pela prontidão em fornecerem materiais e informações.

Aos diretores e/ou coordenadores das instituições de ensino, por terem disponibilizado o espaço físico das escolas para a realização dos testes e entrevistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a concretização deste estudo.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	11
1 O TRABALHO DOCENTE E OS EFEITOS SOBRE A SAÚDE	17
1.1 Condições de trabalho docente	17
1.2 Distúrbios vocais em professores/as	23
1.3 Estresse em professores/as	26
1.3.1 Fases do estresse	27
1.3.2 Estresse e voz em professores/as	28
1.4 A situação da mulher professora	31
1.5 Trabalho e saúde: emoção e comunicação docente	33
2 OS EFEITOS DO TRABALHO NOS DISTÚRBIOS VOCAIS E ESTRESSE DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GOIÂNIA	37
2.1 Caracterização sócio-demográfica e o trabalho profissional	37
2.2 A relação professor-aluno-família como fator determinante do estado de saúde	5 8
2.3 Ambiente de trabalho, sintomas de doenças e distúrbios vocais	72
2.4 Ambiente, organização do trabalho e o estresse	87
2.5 Relação entre distúrbios vocais, estresse e atenção à saúde do/a professor/a	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Apêndice B – Formulário do índice socioeconômico e de saúde geral dos/as professores/as

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética

Anexo 2 – Inventário de Sintoma de Stress de Lipp

Anexo 3 _ Tabela : Sintomas, causas e procedimentos do distúrbio vocal de professores do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.

Anexo 4 _ Tabela: Aspectos referentes aos sintomas e problemas relacionados à saúde de professores das escolas do ensino fundamentais das redes pública e privada, segundo o sexo.

Anexo 5 _ Tabela: Cuidados com a voz, abusos e conhecimentos vocais de professores do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.

Anexo 6 _ Roteiro da entrevista por saturação de informações.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Caracterização sócio-demográfica por sexo dos/as professores/as do Ensino fundamental das redes pública e privada.	38
TABELA 2: Caracterização do trabalho profissional relativo a Salário, Função, Número de Alunos, Período de Trabalho, Número de Escolas e Vínculo Empregatício dos/as professores do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.	40
TABELA 3: Caracterização do trabalho profissional quanto ao Tempo de Magistério, Carga Horária, Número de Turmas e de Alunos dos/as professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.	43
TABELA 4 Caracterização sócio-demográfica dos/as professores/as do ensino fundamental segundo as redes pública e privada.	45
TABELA 5: Participação do salário individual na renda familiar de professores/as das escolas do ensino fundamental das redes pública e privada.	48
TABELA 6: Renda individual segundo rede de ensino dos/as professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada.	49
TABELA 7: Renda individual segundo formação dos/as professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada.	50
TABELA 8: Distribuição da renda familiar segundo situação de moradia de professores/as das escolas do ensino fundamental das redes pública e privada.	51
TABELA 9: Tipos de violência nas escolas de ensino fundamental das redes pública e privada.	66
TABELA 10: Caracterização do ambiente físico das escolas do ensino fundamental das redes pública e privada.	72
TABELA 11: Aspectos referentes aos sintomas e problemas relacionados à saúde de professores/as das escolas do ensino fundamental das redes pública e privada.	76
TABELA 12: Caracterização do trabalho profissional relativo a Sexo, Período de Trabalho, Número de Alunos, Rede de Ensino, Tempo de Magistério e Carga-horária de professores/as do ensino fundamental, segundo a avaliação vocal.	80
TABELA 13: Fases do estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.	87

TABELA 14: Predominância de sintomas físicos ou psicológicos do estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.	88
TABELA 15: Predominância de sintomas, segundo as fases do estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada.	89
TABELA 16: Características das condições do trabalho profissional como fontes geradoras de estresse em professores/as do ensino fundamental.	90
TABELA 17: Presença de estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o tipo de escola.	92
TABELA 18: Predominância de sintomas e fases do estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo a avaliação vocal.	106
TABELA 19: Predominância de sintomas físicos ou psicológicos do estresse em professores/es do ensino fundamental das redes pública e privada.	107
TABELA 20: Caracterização do trabalho profissional relativo a Sexo, Salário, Período de Trabalho, Número de Escolas, Número de Alunos, com a relação entre distúrbios vocais e estresse em professores/as do ensino fundamental, segundo avaliação vocal.	108

GRÁFICOS

Gráfico 1: Distúrbios vocais	78
Gráfico 2: Causas dos distúrbios vocais	79
Gráfico 3: Abusos vocais	81
Gráfico 4: Sintomas vocais	83
Gráfico 5: Cuidados com a voz	85
Gráfico 6: Participação em cursos de voz	86

QUADROS

Quadro 1: Metodologia da Pesquisa	13
-----------------------------------	----

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de um estudo exploratório quantitativo e qualitativo sobre a ocorrência de problemas vocais e estresse em professores/as do ensino fundamental de Goiânia, com uma transversalidade de gênero. Utiliza formulários com questões abertas e fechadas sobre a situação socioeconômica e de saúde, entrevistas por saturação de informação e testes para avaliação de voz e estresse. Estabelece a relação entre distúrbio vocal e estresse com a precariedade do trabalho a que estão submetidos os/as professores/as e mostra maior impacto sobre as mulheres. Identifica uma alta incidência de distúrbios vocais e de estresse e constata esses sintomas como um problema de saúde do trabalhador. Conclui sobre a necessidade de estabelecer programas que levem em consideração a influência dos fatores do trabalho sobre a saúde profissional, dentre eles a saúde vocal e a saúde mental.

Descritores: condições de trabalho docente, saúde do/a professor/a, distúrbio vocal, estresse.

ABSTRACT

This study presents results of a quantitative and qualitative exploratory study about the occurrence of vocal problems and stress among teachers of primary education in Goiânia, comparing between genders. It uses blank forms with open and closed questions about their social-economic and health situation, interviews by saturation of information and tests for voice and stress evaluation. It shows the relation between vocal disorder and stress and the precariousness of the labor conditions to which teachers are submitted and shows these have a heavier impact on women. It identifies a high incidence of vocal disorders (65,6%) and stress (55%) and relates these symptoms to occupational health. It concludes that there is a need for establishing programs that consider the influence of labor conditions on professional health, including vocal and mental health.

Descriptors: teaching labor conditions, teacher's health, vocal disorder, stress.

INTRODUÇÃO

As pesquisas recentes acerca da saúde dos/as professores/as são convergentes em retratar as condições de trabalho docente como determinantes do seu estado de saúde. A maioria desses estudos mostra a precariedade do trabalho desses profissionais e identifica um quadro alarmante da situação de saúde em que o distúrbio vocal e o estresse aparecem como principais queixas. Porém, há uma tendência aos estudos isolados desses sintomas, sem estabelecer a relação deles entre si e as condições de trabalho.

O interesse por este assunto deu-se pela minha experiência enquanto fonoaudióloga docente nos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás (UEG), trabalhando a saúde vocal de professores/as nos anos de 2001 a 2005, quando detectei uma alta incidência de distúrbios vocais nessa categoria, principalmente nas professoras mulheres, distúrbios geralmente associados aos sintomas de estresse e às condições de trabalho a que estavam submetidos/as.

No intuito de dar seqüência a esse trabalho, o presente estudo assume a proposta de identificar a inter-relação entre os sintomas detectados, agora com o olhar voltado para as condições de trabalho docente, com ênfase na transversalidade de gênero. Para tanto, foram articulados saberes da Saúde, Psicologia, Educação e Fonoaudiologia, para observar as seguintes variáveis: condições de trabalho e situação de saúde dos/as professores/as, estresse e distúrbio vocal.

A proposta deste estudo foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica de Goiás.

O objetivo geral foi detectar a ocorrência de problemas vocais e estresse em professores/as do ensino fundamental de Goiânia e estabelecer a relação entre esses sintomas e as condições de trabalho docente. Os objetivos específicos foram: identificar o perfil sócio-demográfico dos/as professores/as e as condições do trabalho docente; verificar os fatores geradores de estresse em professores/as de Goiânia; identificar sintomas e níveis de estresse numa amostra dos participantes; verificar a ocorrência de distúrbio vocal; e estabelecer a relação entre os distúrbios vocais e estresse.

Neste estudo, os distúrbios vocais e o estresse em professores/as são compreendidos como sintomas que indicam um problema de saúde do/a trabalhador/a, decorrentes de características precárias do ambiente de trabalho que predisõem o/a profissional ao acometimento de sua saúde. Parte, ainda, do pressuposto de que os distúrbios vocais e o estresse se relacionam e recebem influência do ambiente de trabalho. Nesse sentido, foram utilizadas estratégias que possibilitaram identificar, quantificar e relacionar os sintomas e conhecer a especificidade da realidade do trabalho profissional dos professores/as de ensino fundamental de Goiânia, realizando, assim, um estudo de caso, exploratório, do tipo quantitativo e qualitativo.

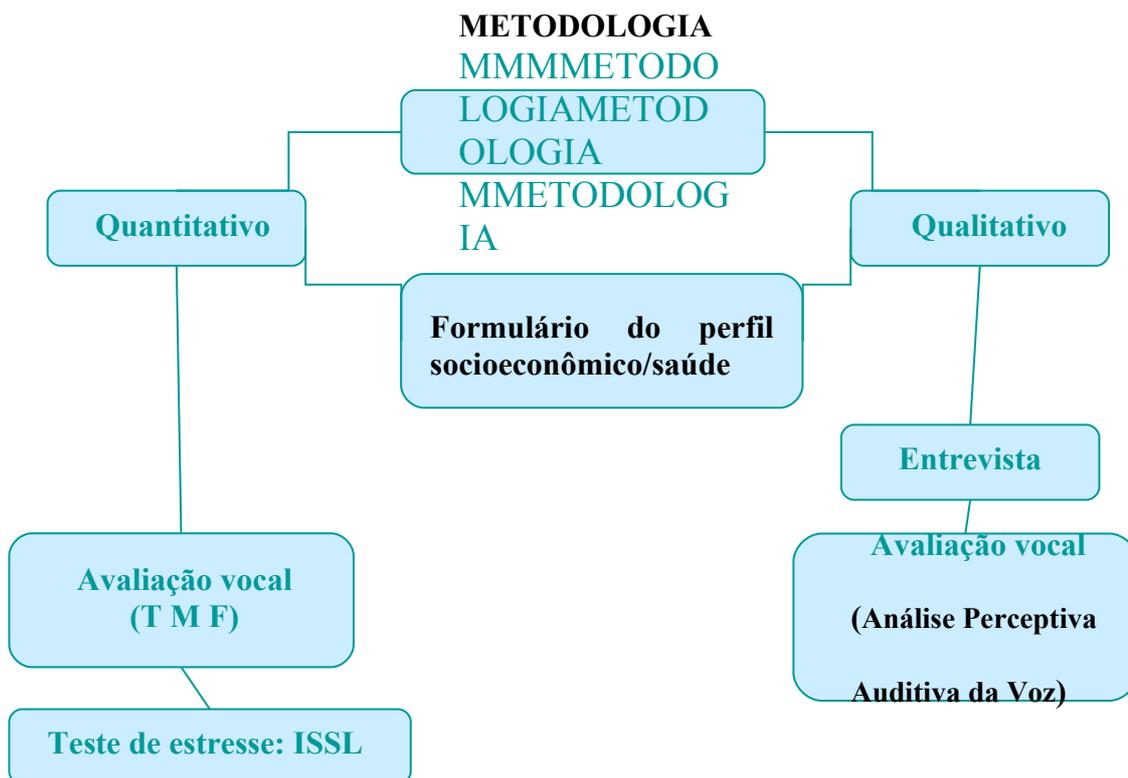
A escolha pelos métodos qualitativo e quantitativo tem sentido de complementaridade em que “a premissa básica da integração repousa na idéia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro”.¹ Considerando o envolvimento afetivo como pré-requisito da função docente, a pesquisa qualitativa tem valor altamente significativo, acessório, sobretudo para explicar os sentimentos, difíceis de quantificar. Concordando com Turato (2003) de que os métodos qualitativos se confundem com a clínica, a experiência clínica fonoaudiológica com professores com distúrbios vocais foi de fundamental importância para observação e análise que enfatizasse a diferença, o individual, a contextualização, necessários à pesquisa qualitativa (TURATO, 2003). Na pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a envolve-se e identifica-se com seu objeto de estudo e sua subjetividade é avaliada objetivamente. Porém, “[...] em nenhum momento, a objetividade exclui o sujeito e sua historicidade, sua formação, seus interesses e suas questões”.²

A escolha de professores/as do ensino fundamental ocorreu pelo fato de que, nesta fase de ensino ocorre um índice mais elevado de distúrbios vocais (FUESS; LORENZ, 2003; VILELA, 2001).

Foram instrumentos de coleta de informações: formulários do perfil socioeconômico/saúde, entrevistas por saturação de informações, avaliação da voz, teste de estresse e diário de campo.

¹ Mirian GOLDENBERG, *A arte de pesquisar*, p. 63.

² Maria Cecília MINAYO, *O desafio do conhecimento*, p. 247.



Quadro 1: Metodologia da pesquisa.

Os formulários continham questões abertas e fechadas que possibilitaram definir o perfil socioeconômico dos/as professores/as e identificar os problemas relativos à sua saúde, sendo observadas as seguintes variáveis: idade, tempo de profissão, carga horária de trabalho, sexo, salário, região/bairro/escola em que trabalha, condição civil.³ A análise estatística foi realizada conforme o programa Epi-Info Versão 6.0 para tabulação de dados, um programa próprio para tratamento de dados de pesquisas sociais e saúde.

As entrevistas por saturação de informações foram realizadas de acordo com um roteiro pré-definido e foram consideradas suficientes quando as informações coletadas tornavam-se repetitivas. A entrevista constitui instrumento privilegiado de investigação pela possibilidade de a fala do entrevistado transmitir as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 1999).

Para a avaliação da voz, foram utilizados dois procedimentos: a *Análise Perceptiva Auditiva da Voz*, que permite determinar a eficiência da voz, em procedimento subjetivo; e a medição do *Tempo Máximo de Fonação* (TMF), que é um teste objetivo, que trata do tempo máximo em que uma pessoa consegue sustentar a

³ As questões dos formulários foram fundamentadas no Questionário de Voz de Ferreira (enviado por e-mail pela autora em 03/02/2006).

emissão de um som numa só expiração após uma inspiração profunda, o que possibilita a análise quantitativa da função vocal (BEHLAU et al., 1997).

O *Inventário de Sintoma de Stress (ISS)* de Lipp (2002) foi o teste utilizado para a avaliação do estresse. Consiste numa lista de sintomas físicos e psicológicos divididos em três quadros que permitem diagnosticar se a pessoa tem estresse, em que fase do processo se encontra (alerta, resistência, quase exaustão ou exaustão) e se sua sintomatologia é mais típica da área somática ou psicológica.

Antes de iniciar os procedimentos, cada professor/a leu e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, que elucidava sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo dos informantes.

Para a realização do estudo, foi selecionada uma amostra aleatória estratificada proporcional intencional constituída por 64 professores/as de oito escolas: duas unidades de ensino da rede pública municipal, quatro unidades da rede pública estadual e duas da rede privada de ensino. A seleção considerou as regiões administrativas do município de Goiânia e o perfil sócio-demográfico das populações. A aleatoriedade dos sujeitos foi determinada segundo o critério de disponibilidade de horário de cada professor/a em cada escola, nos dois períodos do dia (manhã e tarde), durante os meses de março e abril/2006. Foram critérios de inclusão a concordância em participar do estudo e ministrar aulas em pelo menos um período/semana em sala, ficando excluídos, portanto, os/as professores/as exclusivos de Dinamização,⁴ de Educação Física e aqueles afastados por licença médica ou funcional.

A aplicação dos formulários foi realizada individualmente com cada professor/a, garantida a sua privacidade, em tempo médio de 40 e 60 minutos. Na maioria das vezes, foram utilizadas: a sala da coordenação, biblioteca ou sala de informática.⁵ Houve, sobretudo, a preocupação com a boa disposição e o estar-à-vontade dos/as

⁴ O/a professor/a de Dinamização compõe o grupo de professores/as do primeiro ciclo do ensino fundamental das Escolas Municipais de Goiânia e, juntamente com o professor/a referência e o professor/a de Educação Física, responsabiliza-se pelo processo ensino-aprendizagem dos educandos deste ciclo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

⁵ Ocorreram situações excepcionais, segundo as condições de cada escola: um professor/a respondeu o formulário em sua própria residência; dois professores/as, no pátio; em outros dois casos, os formulários foram concluídos dentro da sala de aula, no momento em que os alunos faziam atividades individuais ou prova, pela falta de substitutos para os professores/as e por eles disporem somente do tempo do recreio, insuficiente para a realização de todos os itens do formulário. Em todas as situações, porém, foi garantida a privacidade, não havendo interferência do ambiente sobre a avaliação.

professores/as no momento das avaliações. Na iminência da não seguridade desses estados, estas eram interrompidas ou transferidas para outro horário e/ou ambiente.

Para a realização das entrevistas, foram selecionados 16 professores/as⁶ durante a aplicação dos formulários, tendo como referências a experiência profissional, a identificação com o tema do estudo e a disponibilidade de exploração de assuntos levantados pelo/a professor/a. As entrevistas ocorreram, em sua maioria, na residência do/a professor/a, obedecendo a uma agenda pré-definida. Algumas foram realizadas na própria escola, geralmente em horário de não funcionamento das atividades, no intervalo de um período para outro.

Os/as professores/as entrevistados/as foram identificados conforme o número de ordem da entrevista e escola segundo a rede de ensino, assim codificados: entrevistas na rede pública municipal (E1 PM1, E2 PM1, E3 PM2, E4 PM2 E11 PM1), entrevistas na rede pública estadual (E5 PE1, E7 PE3, E8 PE3, E9 PE2, E10 PE4) e entrevistas na rede privada (E6 PR1).

As entrevistas foram gravadas e transcritas, seguidas de leitura e análise reflexiva. Posteriormente, houve o cruzamento e a interpretação dos dados dos formulários, organizados em tabelas e quadros com as informações obtidas nas entrevistas.

Além dos formulários e entrevistas, foram consideradas para análise as observações registradas no diário de campo relativas a: espaço físico das escolas, relação entre professores/as, relação professor/a-aluno/a, relacionamento funcionários/as da escola-alunos/as e organização e funcionamento das escolas.

A avaliação vocal foi individual e contemplou todos/as os/as que responderam aos formulários. Aconteceu, obrigatoriamente, em ambiente fechado, em lugar ou momento de menor interferência de barulho/ruído no ambiente. Geralmente, a avaliação da voz sucedeu à aplicação dos formulários no mesmo ambiente, a não ser quando houve interferência de ruídos/barulhos, sendo transferida para outro horário.⁷

Os/as professores/as participantes do teste de voz foram divididos em dois grupos: professores/as com distúrbio vocal (GPD) e professores/as sem distúrbio vocal (GPS). Foram comparados, identificando-se os fatores geradores do distúrbio vocal. Os

⁶ Foram utilizadas somente 11 entrevistas para o presente estudo.

⁷ Com vários/as professores/as houve necessidade de retorno à escola, ou ida à sua residência para a realização do teste de voz.

critérios para equiparar foram: gênero, nível socioeconômico, rede de ensino a que pertence, número de empregos, ambiente de trabalho, carga-horária, outros serviços.

Os testes de estresse foram realizados em 20 professores/as dentre aqueles/as que participaram da avaliação vocal, selecionados/as de maneira randomizada: dez professores/as do grupo GPD e dez do grupo GPS. Os testes foram aplicados por estagiárias de Psicologia previamente treinadas e familiarizadas com o Inventário, sob orientação do psicólogo, co-orientador da pesquisa, individualmente, em ambiente isolado na própria escola ou, em alguns casos, na residência do/a professor/a.

A interpretação dos dados foi feita pelas estagiárias, novamente sob supervisão. Após as análises estatísticas dos dados dos testes de voz e estresse foram estabelecidas correlações de causa e efeito entre a ocorrência das fontes diversificadas de estresse e os variados sintomas de distúrbios vocais, determinando-se níveis de significância.

Os/as professores/as com distúrbios vocais e/ou estresse (de acordo com a fase) foram encaminhados para atendimento/tratamento especializado de profissionais competentes. Os formulários, assim como os testes de voz e estresse e as fitas utilizadas nas entrevistas foram arquivados em pasta própria no acervo do Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde.

As informações produzidas neste estudo poderão subsidiar possíveis ações e programas de prevenção e promoção da saúde do/a professor/a, no sentido de reduzir os problemas de voz e estresse na categoria.

Os resultados do estudo serão apresentados nas instituições que se incorporaram à pesquisa após qualificação e defesa da dissertação.

1 O TRABALHO DOCENTE E OS EFEITOS SOBRE A SAÚDE

O trabalho complementa e dá sentido à vida e permite ao ser humano se posicionar como indivíduo. Tem, portanto, um valor importante para promover a saúde das pessoas. Entende-se saúde como “[...] um completo estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doenças [...]” (OMS, 2001). Mendes (2004) coloca o local de trabalho como favorecedor das ações de promoção e proteção da saúde, um espaço social e político para o exercício da cidadania e para a transformação das próprias condições de trabalho. Nesse sentido, uma boa condição de trabalho é fator determinante e condicionante da saúde. Sem ela, o trabalho torna-se fator de risco.⁸

1.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Os/as professores/as representam aproximadamente dois milhões de trabalhadores no Brasil, compondo, somente em Goiás, um total de 72.066 professores/as, dos quais 49.403, ou seja, 68,5% trabalham no ensino fundamental. Destes, 41% estão nas escolas estaduais, 39,7%, nas municipais e 19,1, nas escolas particulares (GOIÁS, 2005a). É uma categoria altamente capacitada para a sua função. Dos/as professores/as atuantes no ensino fundamental, 48,3% possuem formação superior completa e 33,7%, magistério completo. As mulheres ocupam em Goiás 67,5% dos cargos nas escolas particulares (DIEESE, 2002) e 81,2% nas escolas públicas (VIEIRA, 2003).

Apesar de ser uma categoria qualificada para a função, jovem e disposta a atualizar e a aperfeiçoar seus saberes para o trabalho, há estudos que indicam esses/as profissionais acometidos/as por sintomas de doenças que afetam a sua qualidade de vida e comprometem o desempenho do seu trabalho. Dentre eles, os distúrbios vocais e o estresse.

⁸ “Saúde no Trabalho” (ou “Doença no Trabalho”) não se limita aos problemas dos acidentes de trabalho ou às doenças profissionais, mas a uma gama muito maior de doenças que guardam alguma relação de causalidade com o trabalho, ainda que de forma indireta (MENDES, 2004).

O estudo das condições de trabalho dos/as professores/as no Brasil é uma abordagem recente no campo das atividades profissionais, pois, até a década de 90, era notável a escassez de informações acerca desse assunto, sendo a maior parte das referências bibliográficas oriundas de outros países (DEJOURS, 1992; ESTEVE ZARAGOZA, 1999). A partir de 1995, um estudo piloto com professores/as de Salvador, BA (ARAÚJO et al., 1997), seguido de vários outros no Estado, permitiu traçar um perfil das condições de trabalho e situação de saúde dos/as docentes, mostrando a precariedade das escolas públicas e particulares e uma situação de saúde preocupante, principalmente no que se refere à saúde mental (DELCOR et al., 2004; REIS et al., 2005; GASPARINI et al., 2005; PORTO et al., 2004).

A partir de 1999, em nível nacional, destacou-se a pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE),⁹ em parceria com o Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (LPT-UnB), que divulgou, em três séries, o *Retrato da Educação no Brasil*, principalmente da educação pública, fazendo relação entre a condição de trabalho e a saúde da categoria docente.¹⁰ Em Goiânia, reportando a esses estudos, Santos (2004) constatou que a educação é uma *profissão perigo* e que a situação de saúde dos/as profissionais de educação¹¹ não anda nada bem.

Neste sentido, Codo (1999) classificou os/as professores/as como pertencendo à pior organização de trabalho, submetidos, na maioria das situações, a condições muitas vezes bastante precárias e a infra-estruturas muito comprometidas. Em alguns lugares, chega a faltar material básico, como giz, apagador, carteiras e cadeiras; em outros, na

⁹ No final dos anos 80, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) passou a ser Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e até hoje defende a inclusão de todos os funcionários da educação como profissionais da educação (VIEIRA, 2003), com a idéia de que “uma escola não se faz apenas com professores, mas a partir do esforço conjunto de muitos profissionais” (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 124).

¹⁰ O primeiro estudo, *Retrato da Escola 1*, em 1999, destaca-se como a mais extensa pesquisa realizada em todo o país e no mundo, neste assunto, mostrando o impacto da profissão na saúde mental dos/as trabalhadores/as em educação, ressaltando a dramática condição humana, a precária condição de trabalho e a complexa condição política e social a que estão submetidos/s os/as professores/as (CODO, 1999). O *Retrato da Escola 2* tratou, dentre outros assuntos, do trabalho dos/as professores/as e da violência na escola (SILVA, 2004) e o terceiro estudo, *Retrato da Escola 3*, mostrou o processo de expropriação da identidade profissional dos trabalhadores em educação, como componente e reflexo da redução do papel da educação no período histórico estudado (VIEIRA, 2003).

¹¹ A maioria das pesquisas de referência neste estudo faz menção aos profissionais da educação como um todo, dos quais os/as professores/as representam maioria (em torno de 75%; 63,6% em Goiás) (VIEIRA, 2003). Porém, para a análise do distúrbio vocal e do estresse sob as condições de trabalho, meu interesse neste estudo recaiu especificamente sobre o/a professor/a.

maioria das vezes, há apenas as condições básicas para o funcionamento do magistério. Os alunos-professores/as da Universidade Estadual de Goiás (UEG) muitas vezes relataram arcar com os materiais ou usaram a criatividade para aproveitar os recursos oferecidos.

Os estudos de Souza et al. (2003) resumem os principais fatores que identificam a precária condição de trabalho do/a professor/a: a desvalorização do trabalho; o pouco reconhecimento social da atividade profissional; os baixos salários; a centralização das decisões administrativas e pedagógicas; a gestão autoritária; a diminuição dos espaços de discussão coletiva; a tripla jornada; formação deficiente; postura corporal; pó-de-giz; ruído; turmas superlotadas; inexistência de pausas; culpabilização pelos resultados negativos dos/as alunos/as e invasão de espaço domiciliar. Somam-se a esse quadro a infra-estrutura precária, a burocratização e hierarquização das relações de trabalho e a carência de recursos materiais e humanos, que acentuam a sobrecarga do trabalho profissional.

Uma questão evidente quando se trata da profissão docente, incrustada à sua imagem desvalorizada, é a sua má remuneração. Os estudos mostram que o Brasil ocupa uma das piores posições em remuneração docente, ou seja, uma média entre dois e três salários mínimos para 40 horas semanais de jornada (VIEIRA, 2003),¹² não sendo essa remuneração compensadora nem correspondendo ao nível de exigência da função. Os/as professores/as de escolas privadas, de modo geral, também são mal remunerados. Em Goiás, em 2000, 36,1% recebiam até dois salários mínimos e a maior parte tinha rendimento de até cinco salários mínimos (DIEESE, 2002). Há falta de parâmetros de remuneração na educação básica, que, nos últimos anos, tem sofrido reduções,¹³ saindo de um salário, no final do século XIX, que se equiparava aos salários dos juizes de direito, e chegando, nos dias atuais, com grande parte vivendo aquém dos padrões mínimos de consumo estimado (VIEIRA, 2003).

Esse cenário pesa mais sobre as mulheres, que se concentram, na sua maioria, nos níveis iniciais de ensino¹⁴ e nas menores faixas de remuneração. Em 2000, 27,7%

¹² A proibição em receber, mensalmente, menos que um salário mínimo não é cumprida (VIEIRA, 2003).

¹³ O rebaixamento salarial foi uma opção da maior parte dos governantes brasileiros para promover o aumento de matrículas, especialmente no ensino obrigatório. E isso se deu tanto pela contenção de reajustes quanto por outras práticas, como aumento de alunos/as por sala de aula (VIEIRA, 2003).

¹⁴ O fato de a mulher participar mais nos níveis iniciais de ensino pode responder a uma maior demanda de educadores no papel de mãe nos primeiros anos de escolaridade (CODD, 1999).

dos homens recebiam mais de dez salários mínimos, enquanto apenas 12,5% das mulheres encontravam-se nesse patamar (DIEESE, 2002).

Em decorrência do baixo salário e considerando-se que a maioria dos/as professores/as é casada e tem filhos/as, não dispendo do seu salário para seu uso exclusivo ou individual, muitos/as docentes buscam outros meios de sobrevivência através da venda de objetos e/ou alimentos na própria escola ou da procura por outros empregos complementares, com aumento da sua jornada de trabalho. O baixo salário impede a maioria de contratar serviços domésticos, ficando sujeita, principalmente as mulheres, ao aumento da jornada por conta das atividades domésticas. Devido ao pouco tempo que lhes sobra, muitas mães queixam-se de não poder acompanhar o desenvolvimento e a educação dos/as próprios filhos/as, o que acentua o seu desgaste emocional (VIEIRA, 2003). O baixo salário aliado à falta de tempo justificam ainda a pouca dedicação às atividades de lazer.

O somatório dessas atividades, formais ou não, representa uma jornada de trabalho extensiva. A maioria dos/as educadores no Brasil, 51,1% em Goiás, trabalha 40 horas semanais (h/se) e mais 14 h/se em média fora do recinto escolar, além de um tempo de mais oito horas gastos em casa com trabalhos profissionais. Essa extensa jornada tem conseqüências graves sobre as condições de saúde, afetando a relação com a família e a qualidade do trabalho (VIEIRA, 2003).

Tendo em vista os valores sociais vigentes, que priorizam o sucesso e a recompensa econômica em detrimento de valores humanistas, do próprio conhecimento e da cultura, o baixo poder aquisitivo dos/as professores/as torna a sua profissão socialmente desvalorizada, sem *status* e reconhecimento (ALMEIDA, 2004).

A carreira profissional é outro motivo de grande insatisfação apontado pelos/as professores/as. Compõe o quadro de reivindicação da maioria das organizações sindicais, inclusive do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), porém é um assunto que ainda não figura nas estratégias dos governos.¹⁵

Outro fator é a responsabilidade e atribuições. Nas últimas décadas, os problemas escolares deixaram de ser eminentemente educacionais, devido ao

¹⁵ O Projeto de Lei nº 1.592/2003 estabelece os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os/as profissionais da educação básica (LEI 1592/03).

acirramento dos problemas sociais, verificando-se uma diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais, especialmente da família, e um simultâneo aumento das exigências com relação ao/a professor/a (ALMEIDA, 2004). São inúmeras as atribuições impostas. Carlotto (2002) coloca que, além das classes, o/a professor/a deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos/as e atender às visitas de pais/mães. Também deve organizar atividades extra-escolares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios bimestrais e individuais relativos às dificuldades de aprendizagem de alunos/as e, muitas vezes, cuidar do patrimônio material, recreios e locais de refeições. Deve assumir para si, ainda, as falhas e as dificuldades advindas do processo educativo (ALMEIDA, 2004). Codo (1999) avalia que o seu trabalho é revestido por características tão peculiares que ele/ela não pode se dar ao luxo de sofrer, ficar cansado/a, devendo estar sempre disponível, alegre, criativo/a, ter conhecimento e habilidade suficientes para motivar os/as alunos/as. Em relação às mulheres professoras, devem-se ignorar, ainda, os sintomas do período pré-menstrual e as alterações vocais e de humor daí advindas, dentre outras que lhes são peculiares. Almeida (2004) indica que:

Além de ensinar competentemente a disciplina sob sua responsabilidade, eles devem ser o facilitador da aprendizagem, o organizador de atividades coletivas, o orientador psicológico, social e sexual, dar atenção às necessidades dos alunos especiais integrados na sala de aula, organizar atividades extracurriculares, manter contato com pais e comunidade, participar de reuniões, envolver-se com o projeto coletivo da escola, cuidar de sua auto formação, preocupar-se com os problemas da escola, etc.

Observa-se que são muitas incumbências para tão pouca formação que prepara os/as professores/as para enfrentar as diversas situações conflituosas dessa realidade. De modo geral, aos professores/as não são oferecidas condições para uma formação permanente, contínua, atualizada e contextualizada, como a profissão requer. Têm a televisão como a sua principal fonte formadora de opinião e a pesquisa é uma raridade entre os trabalhadores da educação básica (VIEIRA, 2003). Ainda assim, a maioria dos/as professores/as tem um alto índice de satisfação (86%) e alto grau de comprometimento com seu trabalho (90%), o que leva Codo (1999) a classificá-los/as entre os/as melhores trabalhadores/as. Em Goiás, a criação da Universidade Estadual de

Goiás (UEG), com seus cursos de Licenciaturas Plenas Parceladas para professores/as das redes públicas estaduais, municipais e particulares, vem contribuindo no nível de capacitação dos/as educadores/as.

Também, apesar do elevado nível de formação dos/as professores/as como um todo, a eles/as é dada pouca oportunidade de transformar e participar dos aspectos estruturais de seu trabalho. Muitas vezes são excluídos/as das decisões institucionais, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, concebidos/as como meros executores/as de propostas e idéias gestadas por outros/as (CARLOTTO, 2002). As mulheres sofrem mais na hierarquia da escola e do sistema, porque cabem principalmente aos homens os cargos de prestígio. Inclusive as políticas que regem o ensino têm caráter masculino. De acordo com Dejourns (1992), as relações hierárquicas de trabalho apresentadas em termos políticos ou de poder são fonte de ansiedade e medo de importância na relação saúde/trabalho.

Entretanto, inserido num sistema permeado de exigências e dificuldades, o processo educativo está centrado nas mãos dos/as professores/as, abarcando, sob suas responsabilidades, o desempenho e a qualidade do ensino/aprendizagem, devendo assumir para si as falhas e as dificuldades advindas desse processo (ALMEIDA, 2004).

Nessas condições adversas, destaca-se a violência na escola. De acordo com os estudos de Silva (2004), casos de agressão física são de 34%, e de agressão verbal por parte dos/as alunos/as, 58%. A agressão verbal dos/as professores/as para com os/as alunos/as, 44,7%. Os/as educadores/as não se percebem promovendo tais atitudes, mas, por outro lado, os comportamentos autoritários, de poder e de superioridade por parte dos/as dirigentes representam atos de violência para os/as professores/as. Eles/as referem não saber lidar com os/as alunos/as que, geralmente, estão submetidos a uma cultura de consumismo, de imediatismo, de falta de perspectivas e de violência (VIEIRA, 2003).

Outro fator que merece comentário refere-se à manifestação política partidária, que, em geral, é assunto declarado sem temor por professores/as, especialmente os das cidades do interior do Estado e principalmente em épocas de campanha política. Entre os/as alunos-professores da UEG, percebeu-se um partidarismo mais movido por emoção que por concepção ideológica ou convicção crítica. Muitos/as deles/as declararam ser a lealdade ao partido e/ou candidato/a político a principal garantia do seu

emprego ou de um cargo privilegiado. Os/as mais críticos/as não negaram essa realidade, comum no sistema educacional, porém protestaram, fazendo alusão à instabilidade e à desorganização da categoria decorrente desse fato. Passos (2004) aponta em seus estudos que a *politicagem* na cultura escolar é fato evidente, principalmente nas escolas públicas, com destaque para a rede municipal, em que os cargos dos/as educadores/as são recebidos em troca de favores *politiqueiros* - uma condição perversa que gera, além de tudo, a instabilidade da sua continuidade nas escolas.

Dessa maneira, Vieira (2003) propõe que o grande desafio, além da capacitação, é com o papel político do/a educador/a, no sentido de mudanças, de criar novos rumos para o processo civilizatório, o que depende, sobretudo, da sua sólida formação humanística, de ferramentas teóricas que o/a capacitem a ler a realidade para procurar influenciá-la. Deve ter opinião, liberdade de pensamento, identidade política. O/a educador/a brasileiro/a, de modo geral, tem pouco juízo crítico, exerce timidamente seu papel político e tem pouco envolvimento com movimentos sociais (VIEIRA, 2003). Ainda mais quando se percebe a profissão como eminentemente feminina, considerando-se que a nossa cultura confia mais aos homens os assuntos políticos e as manifestações reivindicatórias.

Pode-se assim identificar, a partir desses argumentos, a precariedade do trabalho docente, dadas as condições/organização do trabalho, sujeitando os/as professores/as à deterioração intensa da sua saúde, com prejuízos no desempenho de seu trabalho e na sua qualidade de vida.

1.2 DISTÚRBIOS VOCAIS EM PROFESSORES/AS

As questões vocais foram abordadas, nos últimos anos, em diferentes pesquisas sobre as condições de trabalho do/a professor/a (BOONE, 1992; CODO 1999; SILVANY et al., 2000; TRAVERS; COOPER, 1997; PENTEADO; PEREIRA, 1999), identificando, ao lado dos transtornos mentais, um alto índice de disfonia.

Behlau e Pontes (1999) definem a disfonia como qualquer dificuldade ou alteração na emissão vocal que impede a produção natural da voz. Pode manifestar-se

por meio de sintomas, como rouquidão, garganta raspando e ardendo, sensação de corpo estranho, tensão no pescoço, cansaço na voz (OLIVEIRA, 1995; ALMEIDA, 2003), dentre outros. Será adotado para este estudo o termo distúrbio vocal como sintoma e/ou sinônimo de disфонia ou problema vocal.¹⁶

O/a professor/a é a figura principal no controle da sala de aula e sua voz é o principal instrumento de comando e disciplina sobre a turma. A voz está intimamente ligada às emoções, que podem, de alguma forma, afetar o mecanismo de vocalização (RAFACHO; PINHO, 2000).

A maioria dos/as professores/as é acometida por distúrbios vocais, com porcentagens que variam de 54% a 79,6% (SOUZA; FERREIRA, 2000; VILELA, 2001; DRAGONE; BEHLAU, 1994; FUESS; LORENZ, 2003). Pesquisas em Goiânia mostram alterações vocais em 73% de professores/as da rede municipal (BARROSO; HUNGRIA, 2003) e em 58,82% da amostra tanto de escolas públicas como de particulares (VILELA, 2001). Durante a realização de exames admissionais para o cargo de professor/a do Estado, em 2004, foram detectadas anomalias nas pregas vocais em 58 deles (GESEG, 2005).

A voz ainda é o principal instrumento de trabalho do/a professor/a, fazendo parte da sua rotina profissional, fundamental no desempenho do seu trabalho. Tem, portanto, uma alta demanda (PINHO, 1997; BEHLAU; PONTES, 1999; SOUZA; FERREIRA, 2000; VILELA, 2001; FERREIRA; COSTA, 2000). Geralmente, o/a professor/a usa a voz o tempo todo, tendendo ao abuso e ao seu mau uso, fazendo da profissão docente a que mais apresenta problemas vocais (PINHO, 1997; DRAGONE, 2000; SOUZA; FERREIRA, 2000; FUESS; LORENZ, 2003). Nos estudos de Fuess e Lorenz (2003), 57% dos/as professores/as relataram presença de disфонia *eventual*, 15,5% apresentaram episódios *frequentes* de disфонia e 8,2% referiram ser *constantemente* roucos, sendo que os dois últimos grupos apresentaram carga horária semanal média elevada e bastante semelhante.

Os distúrbios vocais afetam mais as mulheres e alguns fatores devem ser considerados como predisponentes à sua vulnerabilidade maior ao processo de disфонia. As dimensões reduzidas da laringe feminina contribuem para mudanças significativas na configuração glótica (ORTIZ et al., 2004; FUESS; LORENZ, 2003), um problema

¹⁶A disфонia ainda não entrou na lista de doenças ocupacionais da Previdência e do Ministério da Saúde, não sendo, portanto, registrada como doença profissional.

que pode se acentuar nas professoras de séries iniciais, que necessitam aumentar a frequência da sua voz para falar com crianças pequenas, ou aumentar a sua intensidade para se fazerem ouvir. Fuess e Lorenz (2003) observaram uma tendência de concentração de professoras de pré-escola dentre os profissionais portadores de disfonia *constante*. Outro agravante de caráter feminino é o período pré-menstrual, quando, geralmente, ocorrem alterações na qualidade da emissão vocal, devido a edema, hiperemia e pequenas hemorragias de pregas vocais (BORGES, 1999; MOLINA et al., 2000). A TPM geralmente deixa a mulher mais sensível emocionalmente, podendo refletir na sua qualidade vocal.

Nos estudos de Almeida (2003) com professores/as e sua voz, têm-se, na maioria das vezes, as seguintes situações: grande jornada de trabalho, acarretando o uso da voz por muitas horas seguidas; excesso de trabalho, o que faz com que o/a professor/a tenha que levar trabalho para casa, diminuindo o seu tempo de repouso e lazer; número excessivo de alunos/as em sala de aula, fazendo-o/a aumentar a intensidade de sua voz para ser ouvido/a por todos; indisciplina dos/as alunos/as, o que gera um desgaste emocional; condições físicas de trabalho inadequadas, como salas de aula mal projetadas, com ruído externo e interno, e sala dos/as professores/as com estrutura inadequada; falta de informações sobre cuidados com a saúde vocal na formação profissional e no decorrer da carreira; baixa remuneração e pouca valorização da profissão pela sociedade, o que gera grande estresse emocional. Assim, alterações vocais em professores/as deixam de se justificar essencialmente pelas condições do ambiente de trabalho em si, considerando-se cada vez mais as condições e a organização de trabalho em que se encontra inserido/a (PENTEADO; PEREIRA, 1999; CARNEIRO, 2003; FERREIRA, 2002; PENTEADO, 2003).

Muitas vezes, o distúrbio vocal leva o/a professor/a a pedido de licença médica, desvio de função, aposentadoria precoce ou finalização precoce de carreira, acarretando sérios problemas pessoais, emocionais e econômicos. No município de São Paulo, os problemas relativos à voz são as causas que mais afastam o/a professor/a de seu trabalho e o/a levam à readaptação do cargo (MONTEIRO, 2004). No Brasil, os prejuízos, apenas em termos de professores/as afastados, advindos das enfermidades vocais relacionadas ao trabalho, representam mais de duzentos milhões de reais (CNVP, 2004).

Em Goiás, há pouca notificação de problemas vocais relacionados ao trabalho na Educação. Em 2002, foram relacionados 123 professores/as que solicitaram licenças

e/ou readaptação de função por motivo de nosologia relacionada ao uso excessivo de voz.¹⁷ Neste sentido, Penteadó (1999) indica que:

São poucos os professores que procuram o atendimento médico por problemas vocais e, muitas vezes, quando isto ocorre, se dá em estágios já avançados do problema, em que já se desenvolveu um processo de ajustes fonatórios compensatórios, adaptações patológicas, hábitos e comportamentos vocais prejudiciais, sendo comum já estarem apresentando uma patologia instalada, o que torna o processo de recuperação muito mais trabalhoso e demorado.

Uma questão evidente, apesar de estudos cada vez mais aprimorados nessa área, é a falta de informação dos/as professores/as sobre os cuidados necessários à saúde vocal (FERREIRA et al., 2000). É notável o pouco valor dispensado, na organização dos currículos, quanto aos cuidados básicos necessários a uma boa produção vocal, podendo-se evidenciar, nos cursos de licenciatura que formam professores/as, a ausência de disciplinas que abordam esse tema tão imprescindível ao profissional. De acordo com Nagano e Behlau (1994 apud VILELA, 2001), 75% dos/as professores/as referiram nunca ter recebido orientação em relação ao uso da sua voz.

1.3 ESTRESSE EM PROFESSORES/AS

Estresse¹⁸ é um termo que compõe o vocabulário da maioria das pessoas da sociedade atual, referindo-se à sensação de insatisfação frente a uma ação ou situação adversa às suas expectativas. Com uma denotação negativa, é usado de forma indiscriminada pelo senso comum e explorado de forma abusiva pela mídia, desviando-o do seu real sentido.

Lipp (2001) define o estresse como uma reação psicofisiológica muito complexa, que tem em sua gênese a necessidade do organismo de lidar com algo que ameaça sua homeostase ou equilíbrio interno. Isso pode ocorrer quando a pessoa se

¹⁷ Informação cedida por funcionário da Gerência de Saúde e Segurança do Servidor do Estado de Goiás (GESEG), em 02.12.2005.

¹⁸ Apesar de a maioria dos estudos brasileiros adotarem o termo original da palavra *stress*, no presente trabalho utilizo a versão em português *estresse*, conforme utilizado no *Dicionário da Língua Portuguesa*: “estresse é o conjunto de reações do organismo a agressões de origem diversas, capazes de perturbar-lhe o equilíbrio interno” (FERREIRA, 2001, p. 298).

confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo a faça imensamente feliz. Assim, quando a pessoa está com nível de estresse elevado, sintomas psicológicos e físicos se manifestam.

1.3.1 Fases do Estresse

Os estudos sobre estresse postulam que essa síndrome se desenvolve em fases. A partir do modelo trifásico do médico canadense Hans Selye (1965 apud LIPP, 2002), Lipp (2002) criou o modelo quadrifásico, em que o seu quadro sintomatológico varia dependendo da fase em que se encontra. A primeira fase de *Alerta* é considerada a fase positiva do estresse, quando o ser humano automaticamente se prepara para a ação, se energiza através da produção de adrenalina, tornando-se uma pessoa mais atenta, mais forte e mais motivada. Na segunda fase, a de *Resistência*, a pessoa automaticamente tenta lidar com os seus estressores, resistindo-lhes na tentativa de manter sua homeostase interna. Se os fatores estressantes persistirem em frequência ou intensidade, há uma quebra da resistência da pessoa e ela passa à fase de *Quase Exaustão*. Nessa fase, identificada mais recentemente e que complementa o modelo de Selye, em que a tensão excede o limite do gerenciável, a resistência física e emocional começa a se quebrar. Ainda há momentos em que a pessoa consegue pensar lucidamente, tomar decisões, rir de piadas e trabalhar, porém tudo é feito com esforço e esses momentos de funcionamento normal se intercalam com momentos de total desconforto. Há muita ansiedade nessa fase. A pessoa experimenta uma gangorra emocional. O cortisol é produzido em maior quantidade e começa a ter o efeito negativo de destruir as defesas imunológicas. Doenças começam a surgir.

A última fase, de *Exaustão*, é a mais negativa do estresse, a patológica. É o momento em que um desequilíbrio interior muito grande ocorre. A pessoa entra em depressão, não consegue se concentrar ou trabalhar, suas decisões, muitas vezes, são impensadas e o seu sistema imunológico perde a eficácia.

A Síndrome de Burnout aparece como um resultado final da fase de *Exaustão* do estresse. “[...] seria a resposta emocional a situações de estresse crônico em funções de relações intensas – em situações de trabalho – com outras pessoas ou de profissionais que apresentam grandes expectativas em relação a seus desenvolvimentos profissionais

e dedicação à profissão. No entanto, em função de diferentes obstáculos, não alcançaram o retorno esperado”.¹⁹ Codo (1999) conceitua a Síndrome de Burnout, de acordo com a definição de Malasch e Jackson (1981 apud CODO, 1999), como uma doença que tem acometido profissionais a partir do seu contato direto e excessivo com outras pessoas como objeto do seu trabalho, particularmente quando estão preocupados/as ou com problemas, gerando uma tensão emocional crônica.

A Síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: 1) *Exaustão Emocional* – situação em que os/as trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos no nível afetivo. Percebem esgotados a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas; 2) *Despersonalização* – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo com as pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes), endurecimento afetivo e “coisificação” da relação; 3) *Falta de envolvimento pessoal no trabalho* – tendência de “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a sua realização e para o atendimento ou contato com as pessoas usuárias, bem como com a sua organização.

1.3.2 Estresse e Voz em Professores/as

O estresse ocupacional tem sido bastante pesquisado atualmente, ocupando 36,4% das pesquisas científicas de estresse no Brasil (BENZONI et al., 2004). Mostra a preocupação atual com a influência das contingências de trabalho na saúde e no bem-estar das pessoas, merecendo atenção os/as professores/as, que são os profissionais que apresentam maior índice de estresse, tanto na literatura internacional (ESTEVE ZARAGOZA, 1999; GASPARINI; BARRETO, 2005) quanto na nacional (CODO, 1999; ARAÚJO et al., 1997; DELCOR et al., 2004; REIS et al., 2005; GOMES, 2002 apud GASPARINI; BARRETO, 2005). O estresse ocupacional é responsável em grande parte pelo absenteísmo do/a professor/a e os transtornos psíquicos estão em primeiro lugar entre os diagnósticos que causam os seus afastamentos.

Nos últimos anos, os sintomas vocais têm sido mencionados na maioria das pesquisas sobre saúde mental, dentre elas o estresse, despontando como os principais

¹⁹ Ana C. LIMONGI FRANÇA & Avelino L. RODRIGUES, *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*, p. 50.

sintomas que acometem a saúde docente (BOONE, 1992; CODO, 1999; PENTEADO; PEREIRA, 1999).

Moracco e McFadden (1982 apud REINHOLD, 2001) caracterizam *estresse em professores/as* como uma síndrome de respostas a sentimentos negativos, como raiva e depressão, geralmente acompanhados de mudanças fisiológicas e bioquímicas potencialmente patogênicas, resultantes de aspectos do trabalho e mediados pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à auto-estima ou bem-estar.

Reinhold (2001) coloca que a susceptibilidade do/a professor/a a uma reação de estresse ou *burnout* está relacionada à frequência e intensidade dos estressores, à avaliação cognitiva e emocional que o indivíduo faz desse evento, à maneira como lida com ele, às suas condições físicas, sociais e psicológicas de momento e às suas características pessoais. Seus estudos mostram que mais da metade das professoras avaliadas considera a profissão “muito” ou “muitíssimo” estressante, predominando tal consideração entre aquelas que têm filhos/as. A extensa carga horária - incluindo a jornada doméstica - aliada ao pouco tempo de lazer e descanso aumentariam o nível de estresse. Tanto os estudos que abordam esse tema quanto os que abordam os distúrbios vocais em professoras/as levantam como causas principais os problemas advindos das condições e da organização do trabalho na forma como se dão.

Dentre os fatores estressantes ligados à organização/condição de trabalho, a preocupação com o desenvolvimento acadêmico e sócio-emocional do/a aluno/a aparece como mais frequentemente indicada (REINHOLD, 2001). Mas também destacam-se: sala numerosa, desinteresse, indisciplina, conversa e/ou brincadeira e capacidade heterogênea dos/as alunos/as e falta de apoio dos pais/mães. Algumas fontes de estresse estão fora do controle direto do/a professor/a, sendo decorrentes do sistema educacional vigente, no qual condições, normas e regulamentos se impõem ao desempenho do seu trabalho (REINHOLD, 2001). Neste sentido, Barreto (1997) identifica que “[...] a fonte da depressão está na organização do trabalho, através da relação com chefia, ausência de participação criativa e tarefas sem conteúdo”.

Nas mulheres, em relação aos homens, é observado um índice maior de estresse (PINTO, 1996; ARAÚJO et al., 1997; CIPRIANO, 2004; LIPP; ROCHA, 1996; LIPP, 2002 e 2004; AREIAS; GUIMARÃES, 2004), que se justifica tanto pelas

características da condição feminina - tensão pré-menstrual (TPM), gravidez e menopausa, quanto por outros fatores, a exemplo daqueles relacionados por Cipriano (2004): os conflitos pessoais, os diversos papéis e funções atribuídos às mulheres e o grande número de exigências impostas pela sociedade. Conforme Araújo et al. (1997), o índice de distúrbios psíquicos menores (DPM) é muito mais elevado entre as mulheres, destacando-se elementos como a dupla (ou tripla) jornada de trabalho ou sobrecarga doméstica.

Dentre as professoras, o estresse atinge mais aquelas que lecionam nas séries iniciais, justificando-se, dentre outros, no fato de atenderem crianças menores, que requerem maior envolvimento emocional.

Os sintomas mais freqüentes do estresse em professores/as referem-se à tensão, ao nervosismo e à exaustão.²⁰ Tais sintomas geram tensão no aparelho fonador ao produzir a voz, aumentando o risco de distúrbio vocal. Constituem sintomas que, de alguma forma, limitam o/a professor/a no desempenho do seu exercício, afetando a qualidade do seu trabalho.

Algumas pesquisas foram realizadas com professores/as no sentido de identificar a relação entre os níveis de estresse e os distúrbios vocais. Coelho et al. (1996) investigaram fatores relacionados ao estresse junto a pacientes com distúrbios da voz, constatando que tais pacientes, em comparação com indivíduos não-disfônicos, atribuíam um peso significativamente maior aos eventos de vida estressantes e negativos, recentes ou passados, especialmente aqueles de nível socioeconômico baixo. Os resultados indicaram maior tendência entre os/as disfônicos/as em somatizar suas emoções num sintoma físico. Porém, não foi confirmada a hipótese de que teriam maiores sintomas de estresse.

No mesmo sentido, Pereira (2003) realizou estudos com 21 professoras disfônicas comparadas a 14 não disfônicas, com o objetivo de investigar os sintomas de estresse e o impacto da voz nesses grupos. Identificou um alto índice de estresse entre essas profissionais, com 42,9% sentindo sintomas físicos. As que apresentaram disфонia se sentiam mais impactadas pela voz do que as não disfônicas, sentindo a alteração vocal no nível das sensações físicas. Porém, não pôde constatar correlação significativa entre disфонia e presença de estresse.

²⁰ São fatores relacionados também ao *Burnout* (REINHOLD, 2001).

Outro estudo, este de caráter exploratório, realizado em sala de aula com alunos/as dos cursos de licenciatura plena da UEG, professores/as do Ensino Fundamental de Goiânia e interior de Goiás (AMORIM et al., 2006), identificou um alto índice de distúrbios vocais principalmente nas mulheres professoras. Este estudo identificou as condições de trabalho como verdadeiras fontes geradoras de distúrbios vocais e estresse, indicando uma relação entre esses sintomas e as condições efetivas de trabalho da categoria.

1.4 A SITUAÇÃO DA MULHER PROFESSORA

Quando se trata de Educação, torna-se impossível falar de professores/as sem fazer uma transversalidade de gênero, uma vez que as mulheres representam maioria, numa faixa de 80% no Ensino Fundamental (DIEESE, 2002). O processo de feminização da docência ocorreu entre 1870 e 1930, a partir do momento em que se promovia a expansão da educação de primeiro grau. Assim, a profissão, que não tem sexo pré-definido, passou a ser incorporada pelas mulheres em função de características atribuídas culturalmente a elas, como o “cuidar dos outros”, necessário para a educação de crianças (BATISTA; CODO, 1999), e o seu maior desenvolvimento emocional em relação aos homens. A partir dessas concepções, desenvolveu-se uma associação entre mulher e magistério, que prevalece até os dias atuais.

Na sociedade capitalista moderna, há uma *segmentação ou segregação dos mercados de trabalho baseada em gênero*. O trabalho das mulheres deriva das suas funções de reprodução social e cultural tradicionalmente desempenhadas (YANNOULAS, 2002). Conforme Hirata (2002), a divisão sexual do trabalho é considerada um aspecto da divisão social do trabalho e nela a dimensão opressão/dominação está fortemente contida. O trabalho masculino tem sempre um valor superior ao trabalho feminino. São relações desiguais, hierarquizadas, assimétricas e antagônicas. Assim, as ocupações femininas no mercado de trabalho estão relacionadas a baixos salários, maior instabilidade, maior desemprego e acúmulo de atividades domésticas e profissionais, que causam impactos previsíveis sobre a sua saúde (HIRATA, 1997).

As concepções baseadas em gênero influenciaram, ao longo da história, no reconhecimento do trabalho docente feminino, determinando às mulheres salários bem inferiores aos dos homens, que eram os provedores principais da família, enquanto elas eram apenas suas dependentes. E prevalece nos dias atuais, com os salários das mulheres chegando a ser 30% inferiores aos dos homens. Conforme Hirata (2002), as mulheres consideram o seu salário como “verdadeiro salário” e servem-se da expressão “salário complementar” por atitudes conformistas, mesmo quando ganham mais do que seu marido. Outra questão é a mulher cada vez mais assumindo o papel de provedora do lar, a principal responsável pelo grupo familiar, correspondendo quase a 30% das chefias de famílias (SNIG-BR, 2006)

Porém, várias mudanças têm ocorrido, conduzindo as mulheres a uma transição de identidade, principalmente como resultado das lutas pelos seus direitos e combate às desigualdades, em que venceram as barreiras e preconceitos, com entrada maciça para o mercado de trabalho.

Entretanto, essas conquistas representam, de outro lado, um acúmulo das suas atividades às tarefas domésticas já desempenhadas de forma exclusiva (CARLOTTO, 1998). Apesar de a tarefa doméstica, muitas vezes, não ser remunerada, exige tempo, gasto de energia e esforço físico consideráveis (HIRATA, 2002).

Estudos recentes, como os de Batista e Codo (1999), apontam o aumento paulatino e constante de profissionais do sexo masculino na educação, acontecendo, portanto, um processo de desfeminização da categoria. Isso se relaciona tanto às mudanças na identidade de gênero como à crise de emprego. Porém, esse processo atinge principalmente os níveis mais altos de ensino²¹ e as séries com maior exigência do “cuidar”, as iniciais, continuam tendo presença avassaladora de mulheres (ROSEMBERG, 2002; BATISTA; CODO, 1999).

A educação infantil é atribuída a 98% das mulheres, geralmente com pouca formação, submetidas às piores condições e organização de trabalho, justificando um índice maior de sintomas de doenças nessa faixa. É uma questão a merecer comentário, pois não há exigência de muita formação nas séries iniciais e, portanto, estas séries devem ser ocupadas por mulheres como extensão da função materna. Por outro lado, o ensino das séries iniciais geralmente é de responsabilidade dos municípios que, devido à

²¹ Deve-se considerar que, ainda que as mulheres sejam maioria na educação, o mesmo não é verdadeiro para o ensino superior (DIEESE, 2002).

pouca arrecadação, oferecem salários inferiores e não arcam com a formação docente, atraindo pessoas menos capacitadas.

1.5 TRABALHO E SAÚDE: EMOÇÃO E COMUNICAÇÃO DOCENTE

O Ministério da Saúde (MS) do Brasil tem como proposta a Escola Promotora de Saúde (EPS), compreendendo o período escolar como fundamental para trabalhar a saúde na perspectiva de sua promoção, prevenção de doenças e fortalecimento dos fatores de proteção, voltada para a qualidade de vida.²² Isso implica, de acordo com Parreira (2002), uma reflexão sobre a saúde dos/as professores/as, que são os/as mais vulneráveis ao acometimento de doenças no meio escolar e, muitas vezes, buscam a sua superação de forma isolada e individualizada.

Os estudos de Codo (1999) com professores/as mostram uma situação de saúde preocupante, sendo diagnosticado um alto índice da síndrome de *Burnout*, com exaustão emocional em 26% dos/as trabalhadores/as em educação. No mesmo trabalho, em Goiás, 30,3% dos/as profissionais apresentaram essa exaustão emocional. Os estudos de Delcor et al. (2004), realizados com professores/as particulares de Vitória da Conquista, observaram, dentre outras queixas, que 59,2% deles/as apresentavam cansaço mental, 45,7%, dor na garganta, 60% rouquidão, 92,6% referiram o uso intensivo da voz, 62,3% cansavam-se para falar, 57% faziam força para serem ouvidos e 59,2%, rouquidão nos últimos seis meses, com a prevalência de 41,5% para os distúrbios psíquicos menores (DPM). Nos estudos de Reis et al. (2005), na mesma cidade, com professores/as municipais, encontrou-se uma prevalência ainda mais elevada (55,9%), associando a alta exigência (alta demanda e baixo controle) e uma maior carga horária semanal aos distúrbios psíquicos menores. Vieira (2003) mostra o quadro *Anatomia do trabalho penoso*, onde destaca as doenças psiquiátricas e os calos nas cordas vocais como as principais enfermidades às quais os/as educadores/as são mais vulneráveis por conta de sua condição de trabalho.

²² A organização Mundial de Saúde (OMS) define qualidade de vida como a autopercepção do indivíduo no contexto da cultura e nos sistemas de valores em que vive, relacionando-a com seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (GRUPO WHOQOL, 1998).

Essas pesquisas são convergentes em mostrar o/a profissional da educação sob o risco de acometimento da saúde, em vista da precariedade das condições em que o seu exercício se desenvolve, principalmente os/as da educação básica do Brasil. Porém, essas pesquisas, de modo geral, não fazem uma relação dos sintomas das doenças entre si e desconsideram o quesito gênero.

Durante as aulas na UEG, em atividade docente com alunos-professores, o que era intento de debate apenas sobre a saúde vocal acabou tornando-se um momento de relatos e queixas de saúde de modo geral. Os/as docentes foram categóricos/as em identificar tais queixas como um problema de saúde do trabalho, principalmente os distúrbios vocais e o estresse, que aparecem como sintomas principais, acometendo principalmente as mulheres.

A voz é um componente da linguagem oral e é também um dos principais vínculos do relacionamento humano. Está intimamente ligada às emoções. Ao ser emitida, a voz transmite, além da mensagem, o estado emocional do/a falante, revelando quando estamos alegres, tristes, eufóricos e nervosos, ou seja, a voz humana sofre grande influência do estado emocional do indivíduo. Os sentimentos, as emoções e as relações interpessoais são características que compõem o mundo das mulheres (RINCÓN, 2005), pelas próprias atribuições culturais, sendo mais comunicativas e tendo maior envolvimento nos relacionamentos.

Para o/a professor/a, a voz é o principal elo de ligação com seus alunos/as, pelo qual se dá o vínculo professor-aluno necessário para o processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, alterações na produção da voz levam a prejuízo no desempenho profissional do/a professor/a, atrapalhando a sua relação com o/a aluno/a (DRAGONE, 2001).

Para que se estabeleça essa relação, é necessário o uso da emoção como fator imprescindível, obrigatoriedade para que o vínculo aconteça. Do contrário, de acordo com Codo e Gazzotti (1999), não haverá sucesso no educar e a aprendizagem não irá acontecer.

Se, por um lado, as emoções podem, de alguma forma, afetar o mecanismo de vocalização, por outro, os problemas vocais também podem alterar o estado emocional do indivíduo. Os/as professores/as que continuam lecionando na presença de uma desordem vocal são freqüentemente forçados a fazer mudanças nos seus estilos de

lecionar. Muitas vezes, o esforço pela melhor qualidade vocal, evidenciado em professores/as com distúrbios vocais, gera neles/as o estresse. Nesse sentido, o estresse e os distúrbios vocais são sintomas que afetam a comunicação docente, sobretudo as mulheres, considerados como problemas de saúde do trabalhador.

Ao abordar as estratégias para evitar o mal-estar docente, Esteve Zaragoza (1999) defende que a comunicação pode ser veículo que conduz à auto-realização do/a professor/a, no sentido de compartilhar problemas para não acumulá-los, expressar as dificuldades e limitações, troca de experiências, idéias e conselhos com os/as colegas. Ao contrário, quando o/a professor/a não fala dos seus problemas e não revela suas limitações, gera em si tensão, medo, que o/a levam ao isolamento. Sem essa comunicação entre os/as professores/as, a inovação educativa não se realiza, impedindo o/a docente da auto-realização.

De maneira geral, há falta de relevância dos/as professores/as com a sua saúde, sendo poucos, 28%, os/as que realizam os exames médicos periódicos previstos na legislação (DELCOR et al., 2004) e, mesmo na presença de sintomas, retardam ao máximo o diagnóstico (CARNEIRO, 2003). Geralmente, atribuem à falta de tempo, à indisponibilidade de substituição em seu trabalho e às dificuldades financeiras, o retardamento ou a não procura por diagnósticos/tratamentos dos sintomas de doenças. Protelam ao máximo a solicitação de licenças de saúde, concedidas, na maioria das vezes, no campo da informalidade, num acordo entre o/a professor/a e a coordenação/direção, sem haver notificação do fato.

Em Goiás, de acordo com dados do GESEG (2005), o índice de solicitação de licença pelos/as servidores/as públicos estaduais é de apenas 0,99%. A maioria dessas solicitações, 64,33%, vem de profissionais da Educação do Estado. Delas, 22,5% são concedidas para transtornos mentais e comportamentais, dentre eles o estresse, 6,3%. Estudos relatam que os transtornos psíquicos e as doenças do aparelho respiratório, dentre elas os distúrbios vocais, ocupam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocam afastamentos (CARNEIRO, 2003; PORTO et al., 2004; GASPARINI et al., 2005; SOUZA et al., 2003).

Apesar de apresentar uma alta prevalência de sintomas vocais, os/as professores/as tendem a realizar uma auto-avaliação positiva do seu desempenho vocal, o que indica, na opinião de Oliveira (2000), a necessidade do melhor conhecimento, por

parte do docente, de seu esquema corporal vocal. Ademais, promover a saúde vocal do/a professor/a mostra-se pertinente não só como parte da sua saúde geral, mas também como forma de atingir uma relação ensino-aprendizagem mais efetiva.

2 OS EFEITOS DO TRABALHO NOS DISTÚRBIOS VOCAIS E ESTRESSE DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GOIÂNIA

Este estudo possibilitou identificar questões referentes às condições e organização do trabalho dos/as professores/as, compreendendo o trabalho como fonte de satisfação e prazer, acima de tudo como uma atividade que dá significado à vida e favorece a saúde, carecendo, portanto, de boas condições para o seu desempenho. No entanto, os resultados apresentados identificaram uma situação precária de trabalho docente influenciando na saúde dos/as profissionais, que reivindicam assim melhores condições de atuação:

Melhores condições de trabalho é um direito dos/as professores/as, até porque ele está lidando com gente. Se ele não tiver boas condições de trabalho como que ele vai lidar? [...] se você não dá instrumentos para o professor que ânimo ele vai ter para desenvolver uma boa aula. Não vou dizer outra coisa não, que ânimo? [...] sem direito a nada, sendo massacrado, sendo espezinhado por todos os lados. São pais, são alunos, e o próprio sistema que não nos dão condições de trabalho. Essa condição de trabalho passa, inclusive, pelo respeito à categoria (E5 PE1).

[...] Eu tenho a impressão de que muitas vezes que nós estamos invisíveis aos olhos das pessoas que têm que tomar providências: aos olhos da Secretária de Educação, aos olhos do governador, aos olhos das pessoas que deveriam tomar providências para melhorar nosso ambiente de trabalho, para melhorar a nossa funcionalidade, né? (E7 PE3).

2.1 CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA E O TRABALHO PROFISSIONAL

A maioria dos/as professores/as participantes desta pesquisa é constituída por mulheres, 84,4%, brancas, 59,4%, que têm entre 26-50 anos de idade, 79,7%, casada, 53,1%, e com filhos, 64%. (Tabela 1).

A predominância do sexo feminino na educação ainda se justifica fundamentalmente pelos aspectos culturais, quando às mulheres cabe o papel do cuidar”

necessário à educação de crianças. Uma concepção que, nos dias atuais, leva à inserção feminina maciça na educação sobretudo de crianças menores, como constatado neste estudo. Os/as professores/as do sexo masculino representam minoria no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais. Apenas um homem, ou seja, 10%, leciona no nível I dessa fase de ensino nas escolas pesquisadas.

TABELA 1: Caracterização sócio-demográfica por sexo dos/as professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada.

Variável	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Etnia*						
Negra	—	—	2	3,1	2	3,1
Parda	4	6,2	18	28,1	22	34,4
Mulata	1	1,6	1	1,6	2	3,1
Branca	5	7,8	33	51,6	38	59,4
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0
Idade						
18-25	—	—	3	4,7	3	4,7
26-35	2	3,1	18	28,1	20	31,3
36-50	6	9,4	25	39,1	31	48,4
51-65	2	3,1	8	12,5	10	15,6
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0
Nível de Escolaridade						
Ensino Médio						
Completo	1	1,6	—	—	1	1,6
Superior Completo	2	3,1	18	28,1	20	31,3
Superior Incompleto	1	1,6	3	4,7	4	6,3
Especialização						
Completa	4	6,2	29	45,3	33	51,6
Especialização Incompleta	1	1,6	1	1,6	2	3,1
Mestrado Completo	—	—	2	3,1	2	3,1
Mestrado Incompleto	1	1,6	1	1,6	2	3,1
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0
Condição Civil						
Solteiro	4	6,2	17	26,6	21	32,8
Casado	4	6,2	30	46,9	34	53,1
Separado	1	1,6	6	9,4	7	10,9
Viúvo	1	1,6	1	1,6	2	3,1
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0
Nº de Filhos						
Nenhum	3	4,7	20	31,2	23	35,9
1	3	4,7	8	12,5	11	17,2
2	2	3,1	17	26,6	19	29,7
3	2	3,1	6	9,4	8	12,5
Mais de 3	—	—	3	4,7	3	4,7
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

*Para a interpretação dos dados, mulatos e pardos foram considerados negros.

Apesar de predominar a etnia branca, há um elevado índice de professores/as negros/as: 40,6%, especialmente nas escolas públicas, onde representam quase 77%

(Tabela 4). Entre os/as professores/as casados, predominam os/as brancos/as (64,7%), confirmando estudos como os de Petrucelli (2001) sobre seletividade por cor e escolhas conjugais no Brasil.

Cabe ressaltar, no entanto, que, apesar de os/as professores/as casados/as representarem pouco mais da metade da amostra deste estudo, em uma escola privada confessional, os/as casados/as compõem 86% dos/as profissionais, sem professores/as separados/as ou divorciados/as, levando à hipótese da condição civil como critério de seleção dos/as profissionais, de acordo com a ideologia da escola.

Observa-se que praticamente 80% dos/as professores/as têm idade entre 26 e 50 anos, com apenas 4,7% apresentando idade inferior a 26 anos. Em seus estudos, Carlotto (1998) relata que as mulheres são precocemente rejeitadas quando estão em idade de ter filhos e forçadas, social e materialmente, a dedicar-se exclusivamente à atividade doméstica.

Dentre os/as professores/as que têm filhos, 83%, pertencem à rede pública e 73,2% têm entre 1 e 2 filhos (Tabela 4), coincidindo com as informações do IBGE de que o número de filhos por família vem sendo reduzido em 50% nos últimos 30 anos, prevalecendo atualmente famílias com 1 a 2 filhos. Essa redução se deve ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho e também tem relação com o nível de escolaridade: o declínio da fecundidade é maior entre as mulheres de nível elevado de ensino (IBGE, 1999).

A maioria dos/as professores/as, 82,8%, possui graduação superior completa e especialização completa; 75% recebem menos de 7 salários mínimos;²³ 90,6% têm entre 06 e 25 anos de magistério; e 67,2 trabalham dois ou três períodos, sendo que 59,4% trabalham pelo menos 40 horas semanais (h/se) (Tabelas 1, 2 e 3).

²³ Salário mínimo referente a R\$ 300,00 (trezentos reais).

TABELA 2: Caracterização do trabalho profissional relativo a Salário, Função, Número de Alunos, Período de Trabalho, Número de Escolas e Vínculo Empregatício dos/as professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.

Variável	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Salário docente (Salário Mínimo)						
Não declarado	–	–	1	1,6	1	1,6
Menos de 1	–	–	1	1,6	1	1,6
1 a menos de 4	1	1,6	18	28,1	19	29,7
4 a menos de 7	4	6,2	23	35,9	27	42,2
7 a menos de 11	5	7,8	9	14,0	14	21,9
11 a 20	-	-	2	3,1	2	3,1
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0
Função que exerce						
Somente Professor	10	15,6	45	70,3	55	85,9
Professor e Coordenador	–	–	8	12,5	8	12,5
Professor e Administrativo*	-	-	1	1,6	1	1,6
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0
Número de alunos por sala de aula						
Menos de 20	–	–	4	6,2	4	6,2
De 21 a 30	–	–	17	26,6	17	26,6
De 31 a 40	9	14,0	22	34,4	31	48,4
De 41 a 50	1	1,6	11	17,2	12	18,7
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0
Períodos de trabalho						
1 Período	2	3,1	19	29,7	21	32,8
2 Períodos	5	7,8	31	48,4	36	56,3
3 Períodos	3	4,7	4	6,2	7	10,9
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0
Escolas em que atua						
1 Escola	5	7,8	30	46,9	35	54,7
2 Escolas	2	3,1	21	32,8	23	35,9
3 Escolas	3	4,7	2	3,1	5	7,8
4 Escolas	–	–	1	1,6	1	1,6
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0
Vínculo Empregatício						
Efetivo	10	15,6	49	76,5	59	92,2
Contrato Especial	–	–	5	7,8	5	7,8
Total	10	15,6	54	84,4	64	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos/as professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

* Refere-se aos professores que trabalham um período na biblioteca.

O tempo de magistério varia consideravelmente quando se trata do sexo masculino: apenas 10% têm mais de vinte anos de profissão (Tabela 3), o que se relaciona com o processo de desfeminização da docência nos últimos anos, com a presença de homens professores principalmente a partir do nível II do ensino fundamental, certamente em função do índice de desemprego, como afirmam Batista e Codo (1999).

Constata-se que há um elevado nível de formação da categoria (Tabela 1), superando o exigido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB).²⁴ A escola pública apresenta um quadro de professores/as mais capacitado em relação à privada, representando 84,8% do total com especialização completa contra apenas 15,2% da escola privada (Tabela 4). Na escola privada, 18,7% do total de professores/as estão ainda por concluir o curso superior. As mulheres se apresentam mais capacitadas que os homens, com 53,7% delas tendo especialização completa contra apenas 40% dos homens; quanto ao nível de Mestrado foram apresentados exclusivamente pelas mulheres (Tabela 1).

É uma categoria preocupada em capacitar-se profissionalmente e atualizar seus estudos. A maioria tem participado de cursos na sua área nos últimos dois anos, com maior frequência nos/as professores/as da rede pública municipal, seguida pela rede privada e, depois, a pública estadual, contrariando os estudos que indicam menos capacitação dos/as professores/as da rede municipal no Brasil. Apenas oito, ou seja, 12,5%, dos/as professores/as, declararam não ter participado de cursos nos últimos anos. Mas destes a metade possui contrato especial e tem menos de um ano de trabalho na escola a que está vinculada.

Entretanto, apesar do alto índice de escolaridade apresentado, somente 6,2% têm nível de Mestrado e, destes, 3,1%, ainda estão por concluí-lo (Tabela 1). As professoras com título de mestre pertencem à rede pública de ensino e foram também os/as profissionais dessa rede que manifestaram maior interesse em aperfeiçoar seus conhecimentos em cursos dessa natureza e nível. Os principais empecilhos para que isso aconteça são a pouca condição econômica e a indisponibilidade de tempo.

²⁴ “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (Regulamento) (Art. 62. LDB, 1996).

Cabe ressaltar que essa capacitação se traduz também como expectativa de aumento do salário, garantido pelo plano de salários dessa rede, além das gratificações agregadas de acordo com a qualificação, o que não acontece na escola privada.

Por outro lado, a busca pela formação superior observada nos últimos anos também se justifica na exigência da LDB para todos os/as professores/as até o ano de 2006 (LDB: art 87, § 4º). Neste sentido, houve um salto no nível de capacitação dos/as educadores/as nos anos recentes, especialmente devido à criação da UEG com seus cursos de Licenciatura Plena Parcelada.

No entanto, os conteúdos que os/as professores/as recebem nos cursos de formação geralmente não os preparam para a realidade que enfrentam no cotidiano escolar. Na maioria das vezes, a realidade do trabalho nas escolas apresenta problemas de natureza organizacional, burocrática, relacional e social, dentre outros, não lhes dando possibilidade de seguir à risca o que aprenderam durante sua formação profissional, obrigando-os a flexibilizar seu trabalho para conseguir sobreviver, como relatam os/as professores/as:

Os cursos de formação te dizem que o mundo é cor de rosa. Ficam muito em cima de teorias, principalmente de teóricos que estão anos-luz da nossa realidade. [...]. E sem uma análise crítica trazem e despejam isso na tua cabeça dentro das universidades. [...] Aí quando você chega na prática, que você se depara com o aluno que o pai estuprou, que o avô estuprou, que o pai está preso porque é ladrão, porque o tio é traficante, porque a mãe é prostituta [...] o que fazer com as teorias? Porque não te prepararam para essa realidade [...] inclusive não te dão suporte (E5 PE1).

[...] teoria está cheia, tem livros que você pode entrar e abraçá-los. E a prática? Ninguém vai para a sala de aula para ficar junto com o professor e é isso que nós precisamos (E9 PE2).

Conforme Batista e Codo (1999), quanto maior a defasagem entre o “trabalho como deve ser” e a “realidade do trabalho” nas escolas maior é o investimento afetivo e cognitivo exigido do/a professor/a e maior será o esforço realizado. Portanto, maior será seu sofrimento no cotidiano do seu trabalho.

TABELA 3: Caracterização do trabalho profissional quanto ao Tempo de Magistério, Carga Horária, Número de Turmas e de Alunos dos/as professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.

Fonte: Levantamento dos dados junto aos/às professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada do Município de Goiânia - 2006

Variável	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tempo de Magistério						
0-5			3	4,7	3	4,7
6-10	3	4,7	16	25	19	29,7
11-15	4	6,2	10	15,6	14	21,9
16-20	2	3,1	10	15,6	12	18,8
21-25			13	20,3	13	20,3
26-30	1	1,6	2	3,1	3	4,7
Total	10	15,6	54	84,3	64	100,0
Carga Horária Docente						
Menos de 20			5	7,8	5	7,8
20-39	3	4,7	18	28,1	21	32,8
40			13	20,3	13	20,3
Acima de 40	7	10,9	18	28,1	25	39,1
Total	10	15,6	54	84,3	64	100,0
Número de Turmas						
1-3			25	39	25	39,1
4-6			10	15,6	10	15,6
7-9	4	6,2	10	15,6	14	21,9
10-13	4	6,2	8	12,5	12	18,8
Acima de 13	2	3,1	1	1,6	3	4,7
Total	10	15,6	54	84,3	64	100,0
Número de Alunos						
Até 45			17	26,6	17	26,6
46-100			9	14,1	9	14,1
101-200			6	9,4	6	9,4
201-300	4	6,2	14	21,8	18	28,1
301-500	5	7,8	6	9,4	11	17,2
Acima de 500	1	1,6	2	3,1	3	4,7
Total	10	15,6	54	84,3	64	100,0
Rede de Ensino						
Pu Municipal	4	6,2	12	18,7	16	25,0
Pu Estadual	3	4,7	14	21,8	17	26,6
Pu Municipal e Pu Estadual			9	14,1	9	14,1
Privada	1	1,6	7	10,9	13	20,3
Privada e Pública (Mun. ou Est.)	1	1,6	12	18,7	8	12,5
Privada, Pu Mun e Pu. Estadual	1	1,6			1	1,6
Total	10	15,6	54	84,3	64	100,0

A perda da qualidade do ensino teve seu início na época em que houve a expansão do sistema na tentativa de democratizá-lo. Não mais se ofereceu formação profissional de qualidade aos/às educadores/as como antes e não se aumentou o número de profissionais e de recursos materiais na mesma proporção em que se aumentaram as vagas para os/as alunos/as.

Ressalte-se, ainda, que a obtenção de títulos atualmente tornou-se motivo de diferenciação no tratamento dos/as professores/as e nos relacionamentos entre eles, havendo maior consideração e melhor tratamento dos/as profissionais com maior titulação, com, muitas vezes, discriminação daqueles/as que têm menor formação, como queixou uma professora:

Hoje em dia se você não tiver Mestrado, Doutorado, não sei mais o quê, você não é visto como gente, entendeu? [...] Sabe, assim, eu posso não ter terminado Pedagogia, mas eu posso dar aula pra um pedagogo, pela experiência que eu tenho (E4 PM2).

O ingresso em cursos de formação representa, além de tudo, aumento da jornada para o/a professor/a. Geralmente, no caso dos cursos de graduação, o curso ocupa pelo menos um período do seu dia. Outros/as professores/as fazem faculdade nos fins de semana, feriados e férias, comprometendo seriamente a sua saúde. Ao longo de 2001 a 2005, como professora nos cursos de licenciatura plena parcelada da UEG, pude observar um esforço sobre-humano dos alunos-professores, vendo esvaír a sua saúde.

Dentre os alunos que faziam faculdade nos fins de semana, muitos apresentavam problemas sérios. Inclusive, três alunas-professoras na faixa etária de 40 anos foram acometidas por Acidente Vascular Cerebral (AVC), tendo o acúmulo de atividades como a principal queixa.

Quando consideramos o elevado nível de formação da categoria, percebemos que a remuneração salarial não é nem um pouco condizente. É um valor arbitrário, que independe do trabalho realizado e não é compatível com o investimento, experiência, habilidade, competência e dedicação que o/a professor/a dispensa.

TABELA 4: Caracterização sócio-demográfica dos/as professores/as do ensino fundamental segundo as redes pública e privada.

Variável	Rede pública		Rede Privada		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Feminino	39	60,9	15	23,4	54	84,4
Masculino	9	14,1	1	1,6	10	15,6
Total	48	75,0	16	25,0	64	100,0
Etnia						
Negra	2	3,1	–	–	2	3,1

Parda	17	26,6	5	7,8	22	34,4
Mulata	1	1,6	1	1,6	2	3,1
Branca	34	53,1	4	6,2	38	59,4
Total	48	75,0	16	25,0	64	100,0
Idade						
18-25	1	1,6	2	3,1	3	4,7
26-35	13	20,3	7	10,9	20	31,3
36-50	25	39,1	6	9,4	31	48,4
51-65	9	14,1	1	1,6	10	15,6
Total	48	75,0	16	25,0	64	100,0
Nível Escolaridade						
Ensino Médio completo	1	1,6	–	–	1	1,6
Superior Completo	13	20,3	7	10,9	20	31,3
Superior Incompleto	1	1,6	3	4,7	4	6,3
Especialização Completa	28	43,7	5	7,8	33	51,6
Especialização Incompleta	2	3,1	–	–	2	3,1
Mestrado Completo	2	3,1	–	–	2	3,1
Mestrado Incompleto	1	1,6	1	1,6	2	3,1
Total	48	75,0	16	25,0	64	100,0
Estado Civil						
Solteiro	16	25,0	5	7,8	21	32,8
Casado	25	39,1	9	14,1	34	53,1
Separado	5	7,8	2	3,1	7	10,9
Viúvo	2	1,6	–	–	2	3,1
Total	48	75,0	16	25,0	64	100,0
Nº de Filhos						
Nenhum	14	21,9	9	14,1	23	35,9
1	8	12,5	3	4,7	11	17,2
2	17	3,1	2	3,1	19	29,7
3	7	10,9	1	1,6	8	12,5
Mais de 3	2	3,1	1	3,1	3	4,7
Total	48	75,0	16	25,0	64	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

A má remuneração é uma queixa constante entre os/as professores/as, que se referem a “trabalhar para sobreviver”. O salário total que a maioria, 72%, recebe encontra-se na faixa de 1 a menos de 7 salários mínimos, referentes aos dois ou três períodos diários em que trabalha, 67,2%. Justifica-se assim a dupla ou tripla jornada de trabalho por opção de melhor vencimento.

Comparado com o mercado, o salário do professor está bem aquém do que deveria. As professoras mulheres têm seus salários ainda inferiores aos dos homens: 90% destes têm seu salário no patamar de 4 a menos de 11 salários mínimos, para

apenas 59,2% delas (Tabela 2). Ressalte-se o depoimento de uma professora que trabalha dois períodos, com jornada de 40 horas semanais:

A questão salarial nossa é uma coisa gritante! Acaba prejudicando, porque você acaba trabalhando de manhã, à tarde e de noite. Um trabalho estressante (E8 PE3).

Os estudos de Odelius e Codo (1999) mostram os resultados da pesquisa realizada pelo LPT-UnB em todas as capitais do Brasil sobre o custo de vida dos/as professores/as, considerando o consumo para uma família constituída de dois adultos e duas crianças: itens do vestiário, lazer, saúde e higiene pessoal e despesas com transporte e moradia, exceto aluguel. E identificaram um poder de compra muito baixo dos/as professores/as no Brasil. Nesse sentido os/as professores/as retratam:

Nosso salário dá para a manutenção de aluguel, energia, água, condomínio. Quem tem carro é para a gasolina e tem que regrar para comida, pagamento de cartão de crédito com parcela mínima. É parcela mínima. Você tem que ir administrando a sua vida para que consiga as coisas mais básicas: roupas, sapatos essas coisas que, parece, inclusive para o nosso salário, a gente chega a pensar muitas vezes ser supérfluo, né? A gente coloca isso como coisas supérfluas, não é? [...] é algo assim que judia muito de nós. [...] Você sabe que o Estado também não paga vale-transporte, não paga nada além do salário. Eles acreditam que tudo está incorporado no salário, né? Mas a gente sabe que as necessidades vão além disso, né? A gente sente a necessidade do vale-transporte e também do vale-alimentação (E7 PE3).

Esse mesmo estudo constatou que os/as professores/as do ensino fundamental e médio da cidade de Goiânia percebem uma faixa de remuneração que não representa um verdadeiro poder de compra, sendo inferior ao mínimo necessário para a aquisição de uma cesta básica de consumo. Os autores referem que o pagamento que o/a professor/a recebe não pode, em nenhum aspecto, ser chamado de salário, vez que não tem relação com o mercado e tampouco com as habilidades e esforço que o/a trabalhador/a coloca a serviço do seu cargo:

Esse salário que eu recebo em um período dá para pagar a babá que fica com minha filha, o ônibus dela e não dá para pagar a alimentação que eu dou para ela, que são todos os pedidos que uma criança de dois anos exige. O outro salário (da outra escola) eu tenho que tirar médico, tenho que tirar medicamentos e todas as outras necessidades que eu tenho, ou seja, o salário não dá. Se tivesse um terceiro período como trabalhar, eu estaria trabalhando (E9 PE2).

Os resultados de uma pesquisa com professores/as da rede pública estadual de Goiânia (BARROS, 2002) retrataram a insatisfação com o salário como o primeiro motivo de evasão de professores/as da rede. Os/as docentes referem que praticamente pagam para trabalhar. O salário é humilhante:

No Estado, você pode vir trabalhar de outra cidade que ele não te dá nenhum auxílio [...] Somos pedagogas formadas com quatro anos sentadas no banco de uma Universidade. [...] Você ganha um salário e meio e olhe lá; você não tem direito ao transporte, você tem que tirar do seu bolso para você se locomover. [...] Tem essa jornada do trabalho em casa, que eles falam em horas/atividades que eles dizem que pagam embutido dentro do nosso salário e dizem que nós temos que pagar horas também na escola que estão dentro dessa horas/atividades. Nós temos que servir nos sábados, também uma vez ao mês, para estar pagando essas horas atividades. Fora o tempo que nós trabalhamos na escola, em casa, em todo esse processo (E9 PE2).

O salário da grande maioria dos/as professores/as compõe a renda familiar com um peso significativo (Tabela 5). No caso de 43,7% dos/as professores/as, o salário compõe a única ou principal renda de toda a família:

Eu mesmo só trabalho dois períodos por questões salariais, pra que eu possa ter materialmente, financeiramente, uma condição melhor de vida. Até porque o meu salário sustenta grande parte da minha casa. [...] mais de 90% do meu salário é pra casa. É raro aquilo que eu digo assim: “isso é pra gastar comigo, é um desejo meu” (E3 PM2).

É muito raro o/a professor/a dispor de seu salário exclusivamente para seu uso pessoal, isso sendo declarado por apenas 9% dos/as professores/as da rede privada e por 3% da rede pública. Não há poder de compra para necessidades além daquelas consideradas “básicas básicas”:

Se minha filha me pedir um brinquedo um pouco fora, eu não tenho de onde tirar. Eu teria que estar parcelando em dez, onze vezes, ou o que for possível para estar podendo tirar isso. Não é compensatório. Se eu pudesse, eu largava a educação (E9 PE2).

TABELA 5: Participação do salário individual na renda familiar de professores/as das escolas do ensino fundamental das redes pública e privada.

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia – 2006.

A remuneração salarial docente varia de acordo com o nível de ensino em que leciona. Em geral, os/as professores/as que trabalham no nível II do ensino fundamental, correspondente às séries de 5^a a 8^a, são mais bem remunerados/as que os das séries iniciais. Daí os professores do sexo masculino se concentrarem mais nessa fase de ensino. Todos os/as professores/as nível I da rede privada recebem menos de 6 salários mínimos, sendo que os demais recebem os melhores salários. A tamanha desvalorização salarial dos/as professores/as das séries iniciais nega a importância dada à educação

Renda Familiar (em salário mínimo)	Renda Individual (em salário mínimo)												Total	
	Não declarado		Menos de 1		1 a menos de 4		4 a menos de 7		7 a menos de 11		11 a 20			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não declarado	1	1,6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1,6
1 a menos de 4	–	–	–	–	7	10,9	–	–	–	–	–	–	7	10,9
4 a menos de 7	–	–	–	–	9	14,0	13	20,3	2	3,1	–	–	24	37,5
7 a menos de 11	–	–	–	–	3	4,7	8	12,5	7	10,9	–	–	18	28,1
11 a 20	–	–	1	1,6	–	–	6	9,4	4	6,2	1	1,6	12	18,7
Acima de 20	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1,6	1	1,5	2	3,1
Total	1	1,6	1	1,6	19	29,7	27	42,2	14	21,9	2	3,1	64	100,0

inicial, considerada a “base” fundamental do ensino.

Observa-se ainda uma diferença salarial dentro de uma mesma rede de ensino. É o que acontece com o salário dos/as professores/as das escolas públicas municipais, que é superior ao salário dos/as professores/as das escolas públicas estaduais. Assim, 81,2% dos/as professores/as das escolas públicas municipais recebem de quatro a menos de onze salários mínimos, enquanto que, na escola pública estadual, 84,6% recebem entre um e menos de sete salários mínimos (Tabela 6).

TABELA 6: Renda individual segundo rede de ensino dos/as professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada.

Renda individual (salário mínimo)	Somente Municipal		Somente Estadual		Municipal e Estadual		Somente Privada		Pública e Privada		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não declarado	1	1,6	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1,6
Menos de 1	–	–	–	–	–	–	1	1,6	–	–	1	1,6
1 a menos de 4	2	3,1	10	15,6	2	3,1	4	6,2	1	1,6	19	28,7
4 a menos de 7	7	10,9	6	9,4	5	7,8	7	10,9	2	3,1	27	42,2
7 a menos de 11	6	9,4	1	1,6	2	3,1	1	1,6	4	6,2	14	21,9
11 a 20	–	–	–	–	–	–	–	–	2	3,1	2	3,1
Total	16	25,0	17	26,6	9	14,1	13	20,3	9	14,1	64	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

Dentro da rede privada, essa diferença salarial também foi observada. Dos/as professores/as da escola localizada na região de classe socioeconômica média, 85,7% recebem entre 4 e menos de 7 salários mínimos. Nos/as da escola privada localizada na região de classe socioeconômica baixa, 77,6% recebem entre 1 e menos de 7 salários mínimos, sendo que, destes, 55,5% recebem menos de quatro salários mínimos.

Considerando os/as professores/as que trabalham somente um período, a remuneração na rede privada é compatível com a da rede pública, contrariando a concepção de que os melhores salários se concentram na escola privada nessa fase de ensino. O salário de uma escola privada assemelha-se ao pago nas escolas públicas estaduais, enquanto que o da outra escola privada assemelha-se ao salário das escolas públicas municipais. A remuneração de professores/as do ensino médio e ensino superior é que sustenta a concepção de superioridade salarial na escola privada, característica observada a partir da segunda fase do ensino fundamental, como referido anteriormente.

TABELA 7: Renda individual segundo formação dos/as professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada.

Renda Individual (em salários mínimos)	Formação														Total	
	Segundo Grau Completo		Superior Completo		Superior Incompleto		Especialização Completa		Especial Incompleta		Mestrado Completo		Mestrado Incompleto		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Não declarado	-	-	-	-	-	-	1	1,6	-	-	-	-	-	-	1	1,6
Menos de 1	-	-	1	1,6	2	3,1	1	1,6	-	-	-	-	-	-	1	1,6
1 a menos de 4	1	1,6	8	12,5	3	4,7	6	9,4	-	-	1	1,6	-	-	19	29,7
4 a menos de 7	-	-	9	14,1	1	1,6	15	23,4	1	1,6	-	-	1	1,6	27	42,2
7 a menos de 11	-	-	2	3,1	-	-	10	15,6	1	1,6	1	1,6	-	-	14	21,9
11 a 20	-	-	-	-	-	-	1	1,6	-	-	-	-	1	1,6	2	3,1
Total	1	1,6	20	31,2	4	6,2	33	51,6	2	3,2	2	3,2	2	3,2	64	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos/as professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

Outra diferenciação observada no salário docente diz respeito ao tempo de serviço, que conta favoravelmente para o aumento do salário, especialmente nas escolas públicas, em função do plano de carreira.

Geralmente, os/as professores/as com mais qualificação têm salários superiores,

Renda Familiar (em salários mínimos)	Domicílio								Total	
	Próprio		Alugado		Financiado		Cedido		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Não declarado	1	1,6	-	-	-	-	-	-	1	1,6
Menos de 1	1	1,6	-	-	-	-	-	-	1	1,6
1 a menos de 4	10	15,6	5	7,8	1	1,6	3	4,7	19	29,7
4 a menos de 7	20	31,2	6	9,4	1	1,6	-	-	27	42,2
7 a menos de 11	8	12,5	3	4,7	2	3,1	1	1,6	14	21,9
11 a 20	2	3,1	-	-	-	-	-	-	2	3,1
Total	42	66,0	14	22,0	4	6,2	4	6,2	64	100,0

sendo que 85% dos/as que têm curso superior completo recebem entre um e menos de sete salários mínimos, enquanto 75,7% dos/as que possuem especialização completa têm remuneração de quatro a menos de onze salários mínimos (Tabela 7). A agregação do salário à formação é observada especialmente na escola pública, devido aos planos de cargos e salários, o que não ocorre nas escolas privadas, como queixa um professor:

Tanto faz eu ter mestrado ou estar fazendo uma graduação, isso não me “coloca” dentro da escola privada. [...] Por incrível que pareça, a escola privada, que poderia fazer muito mais, é a que menos investe: não faz a menor diferença um doutorado, e um colega estar fazendo uma graduação. Ele ganha por aula o mesmo tanto que eu (E6 PR1).

Fazendo relação com o estresse, os resultados mostram que a maioria dos/as professores/as estressados recebe um salário total inferior a quatro salários mínimos.

Entre os/as professores/as, 66% moram em domicílio próprio (Tabela 8). Porém, quase 1/3 deles, 28,1%, tem despesas com aluguel ou financiamento. A moradia própria é um investimento bastante almejado, mas os/as professores/as relatam sua grande dificuldade no mercado quanto ao favorecimento de créditos e financiamentos de valores elevados.

TABELA 8: Distribuição da renda familiar segundo situação de moradia de professores/as das escolas do ensino fundamental das redes pública e privada.

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia – 2006.

O período em que houve a expansão do ensino, na tentativa de democratizar o sistema, gerou a perda da sua qualidade, vez que não foram multiplicados os recursos humanos e materiais na mesma proporção e que foram multiplicadas as vagas. E não se ofereceu formação. Conforme Pérez Gómez (2001), atualmente, as políticas neoliberais propõem a concepção da educação como mercadoria submetida à regulação da oferta e da procura. A política educativa deixa de ocupar o centro orientador na tomada de decisão e se transforma em puro instrumento de exigência do mercado.

Tais pressupostos neoliberais pressionam o Estado brasileiro por mais e mais enxugamento, tendo como principal foco de enxugamento o sistema de Educação. Em Goiás, o salário dos/as professores/as são bem inferiores aos salários de outros/as funcionários/as públicos, se comparados os níveis de escolaridade. Os concursos públicos realizados no ano de 2003 e 2006 pelo Estado ofereciam salários de 2,7 a 3.4 salários mínimos para cargos que exigiam formação de ensino fundamental ou ensino médio. Porém, o concurso para a Educação com exigência de nível superior oferecia salário inferior a três salários mínimos (SINTEGO, 2006), para a mesma carga- horária de trabalho (40 horas semanais).

A baixa remuneração salarial é a primeira característica que contribui para a imagem desvalorizada que, em geral, a sociedade faz do/a professor/a, estigmatizando a profissão como “sem credibilidade e prestígio”. A baixa remuneração dos/as professores/as cria constrangimentos no seu cotidiano:

[...] vai fazer um crediário e passa muito por esse vexame. A hora que a menina pergunta, lá do crediário – ‘Profissão?’: ‘Professor’. A expressão facial da pessoa te diz: ‘Ah! Professor’. Tipo: ‘lamento prá você né?’ Então você já se sente assim menosprezado (E5 PE1).

[...] você vai falar então que você é professor. Ah! é? Nossa! Coitado! Não tinha outra coisa pra fazer, não? (E3 PM2).

Apesar de ser considerada importante, a categoria inspira comentários, anedotas e “piadinhas” pejorativas, denegrindo a sua imagem na sociedade, inclusive dentro da própria escola. Veteranos, principiantes e aspirantes a professor/a são constantemente criticados/as, zombados/as e aconselhados/as a desistirem da profissão, justamente por não serem valorizados/as:

Quando eu entrei na rede, eu ouvi, na primeira escola em que eu trabalhei, que eu podia me tranquilizar, que este ânimo todo que eu tinha era questão de dois ou três anos. Era porque eu era novata! A gente era muito recebida assim (E4 PM2).

[...] até a sua própria família o discrimina. A gente fala brincando, mas tem isso, o filho da gente [...] O quê que você vai ser quando crescer? Vou ser professor. Credo, menino! Larga de mão disso, que bobagem (E5 PE1).

Percebe-se que essa desvalorização se acentua ao longo dos anos, principalmente com relação aos/às professores/as das séries iniciais, sendo considerada uma profissão desinteressante. E rebaixa cada vez mais os estratos sociais nela interessados (ODELIUS; CODO, 1999). Isso causa impacto emocional, principalmente nos/as professores/as com mais tempo de profissão, remanescentes da “época da boa educação”:

[...] porque todo mundo, assim, não tem amor por ele, não tem carinho por ele, sabe? Antigamente, quando eu comecei a dar aulas, a gente tinha, no dia

do professor, a gente tinha, a gente era lembrado, comemorado. Hoje em dia, ninguém lembra mais que o professor existe [começando a chorar]. Sabe, e a gente, assim, tinha valor. (E3 PM2).

Nos dias atuais, para conseguir melhores salários, a maioria dos/as professores/as se submete a uma extensa carga horária de trabalho (Tabelas 2 e 3). Para muitos/as, é uma condição desgastante e desumana que se tolera pela necessidade de sobrevivência:

Eu costumo dizer que é para ganhar menos pior, para ver se consegue manter um nível de vida que não seja tão cretino, ridículo, diante do tanto que você se dedicou, diante do tanto que você estudou, né? (E7 PE3).

Eu queria trabalhar só meio período [...] É muito cansativo. Porque preciso. Preciso ganhar mais, porque se não... Só um período não dá pra levar, assim, pra ter alguma coisa. (E11 PM1).

E a jornada de trabalho vai além do espaço da escola, invadindo o domicílio de 89% dos/as professores/as, que dedicam a ela os momentos que deveriam ser dedicados ao descanso/lazer ou à família:

É uma rotina cansativa [em] que eu acabo trabalhando três períodos. É uma rotina estressante que exige muito. Chega os finais de semana você não tem um (final de semana) para você, pros amigos, pro lazer. Então, assim, você acaba quase vinte e quatro horas ligada no trabalho (E8 PE3).

Não há tempo, quem trabalha de manhã e à tarde não tem tempo de ir ao banco, ir ao médico, ao dentista, né? [...] é visto como algo banal, que você não deveria fazer se você está praticando o bom andamento do seu trabalho [...] nós não temos saída, sabe? (E7 PE3).

Força muito, porque tem que levar material para casa, tem que trabalhar no fim de semana. [...] Corrigir atividades, preparar atividades, criar coisas diferentes, pesquisas, mas... (E11 PM1).

Para as mulheres professoras, em especial, a jornada de trabalho é ainda mais extensa, pois são as principais responsáveis pelos serviços domésticos e cuidados com os filhos. A Síntese dos Indicadores Sociais (SIS-IBGE, 2005) indica que as mulheres trabalham 4,4 horas a mais por dia em afazeres domésticos, mais que o dobro da

dedicação dos homens. Por conta do baixo salário, a maioria não contrata serviços domésticos:

[...] trabalhar três turnos e ainda tem que chegar em casa, ser dona de casa, mãe, olhar tarefa de menino, lavar roupa, passar, cozinhar, aquela coisa toda de dona de casa, entendeu ? (E5 PE1).

[...] depois de um dia desses, que você passou o dia todo fora de casa, que você chega por volta de seis e meia em casa, é assim um horror, é uma ansiedade horrível, quando você lembra de todas as coisas que você tem de fazer: são pilhas de provas para corrigir, são provas para elaborar, são aulas para organizar, questões que você tem de organizar do seu dia-a-dia, são questões funcionais, como levar um livro, escolher um livro, pegar um livro, ir a biblioteca. É um tempo que não tem. E depois de um dia desses, você perde o ânimo para fazer essas coisas. E aí o trabalho vai acumulando, vai gerando ansiedade, vai gerando sintomas físicos, você vai ficando cada dia mais desanimada, cada dia mais frustrada, né? (E7 PE3).

O problema é ainda maior para as professoras que têm os filhos pequenos - 20% deles/as os têm menores de sete anos de idade - que requerem cuidados e/ou acompanhamentos escolares mais intensos:

[...] depois que ela dorme, eu vou terminar meu planejamento, eu vou terminar minhas atividades, fechar notas, arrumar tudo. Até depois das dez, onze horas (E9 PE2).

Em algumas situações, algumas professoras levam o(s) filho(s) para a escola como opção para não faltar ao trabalho. A maioria delas não tem acesso às creches.²⁵

A profissão docente, por si só, constitui um desafio. Muitos/as professores/as se desdobram para conseguir realizar seu trabalho, que exige uma rotina altamente cansativa e que se inicia no seu traslado até a escola e continua com seu retorno para casa com trabalhos extras a serem executados:

²⁵ De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS-IBGE, 2005), o rendimento familiar é determinante no acesso ao pré-escolar ou creche: apenas 9,0% das crianças de 0 a 3 anos pertencentes à camada cujo rendimento familiar *per capita* era de até 1/2 salário mínimo freqüentavam um estabelecimento escolar. Nas famílias de rendimento mais elevado (mais de 3 salários mínimos *per capita*), a taxa ficou em torno de 40%, revelando que, independentemente da região, quando a situação socioeconômica familiar é melhor, o acesso à escola é muito maior.

Olha, o dia-a-dia como professora não é uma tarefa fácil. É uma coisa extremamente complicada. É muito cansativo, é muito desgastante. A profissão, ela é algo que não se faz, é (E7 PE3).

Agora essa rotina! Que isso tem que ser uma “rotina” mesmo! Ela é extremamente cansativa pra nós professoras (E3 PM1).

Quanto ao traslado até a escola, mais da metade usa ônibus coletivo ou vai a pé; mais de 1/3, ou seja, 34,4%, gastam meia hora ou mais para chegar à escola, independente do meio de condução. A maioria mora distante da escola, com exceção dos/as professores/as de duas escolas públicas estaduais. O traslado até a escola e desta para casa constitui um “malabarismo”, principalmente em função da quantidade de materiais didáticos que o/a docente carrega consigo. Nas escolas privadas, 75% dos/as professores/as utilizam o carro próprio como meio de acesso à escola, contra 52,1% da escola pública. Em uma das escolas privadas, o carro próprio é o meio de transporte utilizado por 100% dos/as professores/as.

Muitas vezes, os/as professores/as enfrentam o problema do difícil acesso às escolas, em ônibus ou em outra condução. É difícil o acesso a uma das escolas, devido às más condições das vias, principalmente na época de chuva. Entre todos/as, observou-se que cumprem à risca o horário de chegada:

[...] porque lá é longe, o trajeto é longo e as condições de asfalto não são das melhores. A gente tem que estar tendo paciência, sair com meia hora de antecedência (E2 PM1).

[...] de ter de correr, pegar ônibus superlotados debaixo de chuva, debaixo de sol, aquela coisa toda, porque tem hora marcada e, se chega atrasado, é incompetente, é taxado de incompetente. Isso aí vai acabar afetando o professor tranquilamente (E5 PE1).

Um fato muito comum aos/às professores/as da rede pública que trabalham em mais de uma escola é a suspensão da refeição do almoço em razão do curto tempo de intervalo de um período para outro. Geralmente, as diferentes escolas a que os/as docentes estão vinculados distam muito uma da(s) outra(s) e muitos/as professores/as dependem do transporte coletivo urbano para acesso:

Daqui da escola estadual, já passo diretamente ao período vespertino sem intervalos de almoço. Vou para a outra escola, porque não dá tempo. Se eu parar, eu vou chegar atrasada também no período vespertino. Não almoço (E9 PE2).

Eu, geralmente, já saio de uma escola e vou para outra. Eu almoço na rua, né? Eu não venho em casa almoçar, não venho tomar banho, não venho descansar dez minutinhos, nada. É de uma diretamente para outra, em transporte coletivo, é a pé, de ônibus (E7 PE3).

Considerando o tempo em casa dedicado às tarefas escolares, é interessante notar que, dos/as sete professores/as que declararam não levar trabalho para casa, cinco trabalham na mesma escola da rede pública municipal, que se organiza por ciclos de formação, disponibilizando tempo na própria escola para estudo e planejamento coletivo e individual. Isso identifica a importância do tempo disponível na própria escola e no horário de trabalho:

[...] pra estar discutindo, não um planejamento só no sentido de o que eu vou trabalhar só na semana que vem não, questões maiores da própria escola, da própria instituição, né? Às vezes, momentos de estar ali juntos, o coletivo todo, um estudo de um texto, uma reflexão mais aprofundada sobre determinados problemas que estejam ocorrendo na escola.[...] porque é fundamental o diálogo dentro da escola para que, de fato, também se estabeleça uma gestão democrática, onde os diferentes funcionários de escola possam se posicionar, possam se colocar (E3 PM2).

Outra característica observada na organização das escolas municipais, especialmente em uma delas, que as diferenciam das demais, diz respeito ao trabalho coletivo, que conta com um número maior de profissionais – 1.5 professores/as por turma – e permite a realização de um trabalho interdisciplinar, com momentos de estudo, pesquisa e planejamento. O/a professor/a referência intercala o trabalho em sala de aula com os/as de Educação Física e os/as de Dinamização, usando esse tempo disponível para estudo, o que é avaliado pelo/a professor/a como muito significativo e produtivo:

Esse tempo de planejamento, de organização de nossa vida escolar ele deveria acontecer na escola. [...] Então eu penso que a educação neste caso, neste ponto, ela valoriza quantidade, e deixa de valorizar qualidade. Porque nós deveríamos ter um tempo para essa organização, para arrumar as gavetas, né? Da nossa profissão, do nosso dia-a-dia, da nossa semana, né? E a gente não tem. Isso é uma coisa que faz muita falta (E7 PE3).

De modo geral, pôde-se perceber que o/a professor/a entra numa rotina de trabalho diuturno, inclusive nos fins de semana e feriados. A maioria não tem momentos de lazer, praticamente resumindo sua vida às atividades escolares:

[...] praticamente quase doze horas fora de casa, ou seja, é mais do que corrido, é sofrido, psicologicamente, fisicamente, em todos os sentidos sem tirar nem por. Ou seja, eu tenho meus problemas, abraço problemas de dois períodos e tenho que solucioná-los sem tempo para tudo isso (E9 PE2).

A família e principalmente os/as filhos/as – especialmente os/as menores- são sacrificados/as, confinados/as a essa rotina:

O lazer é algo assim... é uma faca de dois gumes: ou você deixa tudo que você tem para fazer e vai aproveitar o fim de semana, você fica o fim de semana inteiro sofrendo, lembrando de todas as coisas que você tem de para fazer, você fica lembrando... então é um lazer sofrido, é um lazer ansioso, é um lazer desgastante; ou você se tranca em casa e passa o fim de semana inteiro corrigindo provas, elaborando, fazendo toda sua organização, o seu trabalho. Então é uma faca de dois gumes: para todo lado que você for, você se corta, se machuca e judia de si mesma (E7 PE3).

A carga horária extensa do/a professor/a sacrifica o seu horário de sono, sendo que 58% dorme no máximo seis horas por noite, 31% acordam com frequência à noite e 23% disseram não acordar descansados/as.

2.2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA COMO FATOR DETERMINANTE DO ESTADO DE SAÚDE

Os/as alunos/as são os sujeitos para os/as quais a presença do/a professor/a e a exigência do bom desempenho do seu trabalho se justificam. De todos os problemas relativos à sua profissão, a dificuldade na relação com os alunos constitui o principal motivo de sua insatisfação e desgaste emocional, identificado por Reinhold (2001) também como a sua fonte de estresse mais frequentemente indicada. Referem como principais queixas: a falta de respeito, o desinteresse e a indisciplina dos/as alunos/as, além da falta de apoio da família.

O trabalho do/a professor/a é diferente dos demais, porque nele a relação afetiva é obrigatória, é um pré-requisito. Se a relação afetiva não se estabelece, o sucesso da educação não é completo, e não ocorrerá a aprendizagem significativa. Uma professora diz que:

A questão do emocional, eu acho que é o fundamental, porque se não você se torna aquela professora que, o tempo todo na sala de aula, você tem que estar gritando! O tempo todo você vai arrumar um aluno ou uma aluna pra ser uma válvula de escape, né? (E5 PE1).

A afetividade é o grande catalisador da aprendizagem, o que envolve grande investimento de energia (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999). Para tanto, utiliza-se da voz, meio pelo qual a mensagem é transmitida, carregada de emoção. A voz é, portanto, o principal elo de ligação do/a professor/a com os/as alunos/as. As mulheres geralmente são mais desenvolvidas emocionalmente, têm mais capacidade comunicativa e se envolvem afetivamente. Daí ser a docência uma profissão eminentemente feminina.

As atribuições do trabalho docente com os/as alunos/as constituem uma sobrecarga para o/a professor/a: programar aulas, atender, entender, avaliar, orientar e respeitar cada criança na sua individualidade, além de manter a disciplina da sala e outros. Ainda tem que conviver com a precariedade das condições/organização do trabalho.

Contudo, muitos/as professores/as reconhecem a importância da boa relação, permeada de afetividade, e fazem o possível para mantê-la e preservá-la, embora seja uma ação que exija muito desempenho e criatividade:

Se a gente está numa profissão, naquilo que você gosta, tem que estar com seriedade. Então, eu exijo muito de mim mesma. [...] Eu gosto desse “tête a tête”, digamos assim, com as crianças [...] Você estar cinco dias na semana lidando mesmo, é questão de relação humana mesmo. Você tem que envolver [...] com os fatores emocionais, socioeconômicos e culturais de seus alunos (E3 PM2).

[...] é o idealismo, o desejo da mudança, o desejo da transformação, a responsabilidade social... [...] (E8 PE3).

A gente pega todos os dias essa tarefa coloca nas costas e carrega. Todo dia! É impossível não fazer isso, a não ser que você não se comprometa, que você se torna irresponsável, descomprometida, discompromissada, e esqueça todos os valores que você tem sobre a sua profissão (E7 PE3).

Eu, nesse tempo todo que eu dou aula, acho que a melhor maneira que funciona, [...] Eu sempre busco possibilidades de... de fato a criança se colocar, né? Mas também ter momentos de calma, de silêncio, de ouvir o que um colega está perguntando, de ouvir o que a professora está falando pra todos, porque senão aí você não consegue (E3 PM2).

São professores/as que se entusiasmam em abarcar para si a responsabilidade e contornar/resolver os problemas dos/as alunos/as. Geralmente, são aqueles/as mais novos/as na profissão, idealistas, que acreditam poder resolver, a partir do seu trabalho, o problema da educação. Porém, com o tempo, o entusiasmo vai se esgotando, à medida

que vão se tornando conscientes do real problema que permeia a educação - lutam por mudanças, protestam, reivindicam, demonstrando sua indignação. Acabam se tornando vítimas do sistema:

Como é que um local que deveria ser a excelência em criatividade, do prazer, da inovação, é a excelência da burocratização, da pressão, da precarização, do baixo salário? O que que isso rende? (E8 PE3)

Porque a criança tem momentos diferentes de aprendizagem, você deve respeitar. Algum momento eles pensaram que, nesse momento da aprendizagem, o que ela está passando em casa vai influenciar? (E5 PE1).

São as coisas que, infelizmente, vêm prevalecendo muito nas relações na sala de aula e aí emocionalmente você tem que lidar com isso, com 29 crianças, cada uma vem com uma formação familiar, moral, diferenciada, religiosa, e você tem que dar conta de lidar com isso e ao mesmo tempo respeitar toda essa diversidade e sem ferir-se a si mesmo, né? Então, emocionalmente, também é muito desgastante. [...] Porque hoje é assim: uma criança viu um lápis do outro [no chão] ela não pega. Às vezes, se for aquela criança mais difícil, ela faz questão de inventar algo pra levantar só pra ir ali e pisar naquele lápis. Então são questões mínimas [...] e que a gente tem que estar trabalhando ali cotidianamente. (E3 PM2).

Alguns professores/as falam muito pouco da sua relação com os alunos e, quando se manifestam, se resumem a “jargões”. Exemplo disso: “A realidade é essa como você está vendo, minha filha!”, ou “Entre na sala e passe só um dia com eles que você vai ver como é”. É um tipo de professor/a que não aprofunda muito nos assuntos levantados, passando a idéia de descrença e desesperança:

Por mais que o professor é compromissado, chega um ponto que, se ele não se cuida, se ele não está lendo, não tá buscando saídas, ele pode chegar mesmo a essa coisa da desistência, de se sentir perdido, de não achar que é por aí. Desilusão mesmo. O professor que se acomoda [ele] se desresponsabiliza totalmente da questão da aprendizagem, ele joga toda a responsabilidade no aluno (E3 PM2).

[...] muitas vezes, você já está tão abalada psicologicamente que você acha mais fácil desistir também. Então deixa correr do jeito que está pra ver como é que fica, né? [...] A auto-estima tá tão baixa que ele não acredita que ele é capaz de mudar isso [...] Ele cria como se fosse uma barreira de relacionamento. Então ele passa a não se importar mais, criando até, eu diria, a questão da impermeabilização de sentimentos. O aluno já não o afeta mais, a escola não o afeta mais, porque ele se “robotizou”, podemos dizer assim; está como um “zumbi” [...] Então, para ele, o aluno estar ali ou não estar ali é a mesma coisa; o aluno participar ou não participar é a mesma coisa (E5 PE1).

A falta de perspectivas no trabalho e de retorno afetivo nas relações afeta emocionalmente o/a professor/a, levando-o/a a desistir de lutar pela educação, pelo seu trabalho. A escola já não o/a atrai, as atividades já não lhe causam prazer e não há afetividade nas suas relações, sobretudo, com os/as alunos/as:

[...] descreditados, desanimados, maus profissionais, porque desistiram: não conseguem perderam o ânimo. Isso é um caso muito sério na educação, essa falta de ânimo essa falta de coragem, essa falta de amor a profissão. E isso não é uma coisa nossa. Quando a gente vê, a gente já está obrigado, você já está participando disso. Quando você vê, você já está vivendo esse desânimo, esse desagrado, esse momento de descaso com a profissão. Vai percebendo que você não está conseguindo. Isso gera frustração, isso gera medo, isso gera pânico, isso gera desânimo, vontade de desistir e não poder desistir, porque muitas vezes o que a gente sabe fazer é isso (E7 PE3).

Dei aula pro Prezinho, pro Primeiro, gostava muito de alfabetizar, sabe? Gostava não, gosto, mas agora não quero mais. Eu traumatizei, eu estou com um trauma muito grande e vai demorar passar. [...] Por isso que eu falo que a Educação tinha que acabar, ou então tem que mudar ou então dar outro jeito. A Educação acabou; não existe mais Educação. [...] Pra mim, professor tinha que acabar; não tinha que existir mais. Professor, pra quê? (E4 PM2).

Perdi. Sabe que que é perder estímulo?. Eu estou aqui para cumprir horas. Porque por mim eu não era pra estar aqui não, eles tinham me aposentado. Não porque eu queira ficar sem fazer nada. Eu sou uma pessoa super dinâmica, gosto de estar trabalhando. Mas estou muito chateada, porque...minha vida. (E4 PM2).

[...] como se diz: “ele lava as mãos”, e a responsabilidade se torna toda do aluno. Ele não consegue perceber enquanto professora, ou enquanto professor, até que ponto ele está contribuindo para que aquele aluno seja daquela forma, para que aquele aluno esteja agindo na sala de aula daquele jeito. E aí ele vai jogar isso pro aluno e pra família (E3 PM2).

Porém, mesmo desistentes, a maioria é obrigada a continuar “levando” a situação. Na maioria dos casos, a sua atividade constitui seu sustento e o de seus familiares:

É muito grande o número de pessoas que estão na escola. Às vezes estão atuando na sala de aula, mas não gostam de estar ali, né, e jogam tudo isso pro aluno, jogam tudo isso pro ambiente de trabalho. Não só pros alunos como pros colegas também. [...] É uma desistência mesmo! (E3 PM2).

Se eu saio daqui, o que eu vou fazer? Quem me garante que o salário que eu recebo aqui, eu vou receber em outro lugar? (E1 PM1).

A garantia da estabilidade de emprego e salário, somada a vários outros motivos, faz com que o/a professor/a, apesar de frustrado/a e descrente, continue ali:

Desistiram, mas não desistiram, porque continuam lá. Pelas questões: dependendo da idade da professora, não é fácil conseguir novo trabalho; não querem enfrentar um novo concurso; tem a estabilidade de um plano de saúde – que hoje isso é fundamental; tem a estabilidade de mensalmente receber direitinho aquele salário (ela sabe que pode contar com aquela “X” quantidade) (E1 PM1).

O/a professor/a “desistente” trabalha sem prazer, sem se envolver nas relações interpessoais. Na maioria das vezes, cumpre com as formalidades burocráticas e as priorizam em detrimento do bem-estar do/a aluno/a. É uma situação propícia aos sintomas de Burnout (CODO, 1999), em que a relação se “coisifica”, como retrata a professora com relação aos colegas:

Mau humorado, irritado, pessimista, alguns perderam a esperança, alguns perderam a noção de sentido, alguns não conseguem ver o aluno como ser humano. As relações estão animalizadas, desumanizadas (E8 PE3).

Tal situação é preocupante, no sentido de que a relação afetiva que se dá entre professor/a e aluno/a é mediadora do processo ensino-aprendizagem. Essa dificuldade é praticamente uma constante nas escolas públicas, desde o/a diretor/a até ao faxineiro/a. É “escancarada a falta de afetividade com os/as alunos/as” por toda a escola. Em quatro escolas públicas municipais e estaduais, atitudes de bradar, gritar e “dar pitos”, sob forte emoção são uma prática comum em qualquer momento e lugar da escola, na presença de qualquer pessoa. Das seis escolas públicas estudadas, uma prezava a boa relação professor-aluno/a, mesmo com os/as mais indisciplinados.

Nas escolas privadas, essa relação hostil é menos visível, talvez mais “disfarçada”. Em uma unidade, foram observados gritos e brados com as crianças menores como forma de manutenção da ordem e disciplina. Ainda nessa escola, durante o preenchimento do formulário com uma professora, na hora do recreio, quando os/as alunos/as a solicitavam, ela os/as interrompia em tom de reprovação, dizendo da falta de educação que cometiam. Usava tom de voz alto e ameaçava suspender o recreio do dia seguinte. Alguns professores/as pareciam usar essa estratégia com os/as alunos/as sem

maiores motivos, no sentido de dar vazão às suas emoções não resolvidas em um outro contexto:

[...] têm momentos de enfrentamentos com alunos que você tem que [...] de repente fazer como eu faço: ou vira pro quadro e respira fundo ou [...] vai cada vez mais pegar essas suas frustrações e descarregar nos alunos...os piores (E3 PM2).

Aí, nesse dia, ela [aluna] estava, ela só queria brincar. Aí nesse dia ela estava fazendo muita gracinha! Aí eu chamei a atenção dela bem ríspida mesmo e aí ela ficou nervosa e chorou e foi chorando pra casa. Agora eu não sei o que ela falou pro pai dela. O pai dela chegou lá e falou que eu tinha batido nela (E4 PM2).

Isso reflete na formação do/a aluno/a, pois a sua relação com o/a professor/a é fundamental para o seu desempenho na escola e decisiva para as suas atitudes individuais, refletindo significativamente na sociedade em que vive. A má administração e o desleixo com a educação acabam por excluir da escola boa parte dos/as discentes. O discurso inflamado de uma professora da escola estadual, com mais de 30 anos de profissão, retrata essa idéia, relacionada à violência na escola. Segundo ela, a violência que se vive hoje tem origem décadas atrás, no momento em que a escola não conseguiu “educar” determinados/as jovens, excluindo/expulsando-os/as do sistema de ensino. Os/as alunos/as indisciplinados/as de hoje também são filhos/as daqueles/as com quem os/as professores/as não conseguiram estabelecer o vínculo afetivo. A professora relata o seu exemplo como uma raridade: ao longo de anos de profissão, não expulsou um/a único/a aluno/a da sala de aula, embora isso tenha lhe custado “várias rugas no rosto”.

Porém, os problemas vão se somando e, nos dias atuais, é difícil para o/a professor/a contornar os diversos problemas estruturais da educação e prezar a boa relação com os/as alunos/as, concordando com Batista e Codo (1999) de que a relação afetiva professor-aluno será, em maior ou menor medida, interdita pela realidade do trabalho:

Seria a mesma coisa de você pegar um médico, não instrumentalizá-lo e mandar ele para sala de cirurgia! O que vai acabar acontecendo? Não tem condição, ele vai matar o paciente. A mesma coisa, a grosso modo, acontece na educação [...] Eu já cheguei a ouvir vários colegas dizer assim: “Ah! o governo finge que me paga, eu finjo que trabalho e o aluno finge que aprende, pronto! Vamos levar a vida desse jeito, ta?” (E5 PE1).

Diante da realidade de ter de trabalhar excessivamente para compensar o salário mal pago, sob condições precárias de infra-estrutura e de organização, sob mando de profissionais muitas vezes distantes da realidade da escola, o/a professor/a, com raras exceções, tem sérias dificuldades em estabelecer vínculos afetivos saudáveis com seus/suas alunos/as:

Porque pensando que a gente tá tratando de ser humano [...] seria inconcebível o professor trabalhar dois, três períodos. [...] Pensando que você está lidando com gente e é um resultado a médio e longo prazo, que esse professor deixa marcas profundas, sejam positivas ou negativas nesse aluno e vice-versa. E pensando também na perspectiva de qualidade, o professor deveria trabalhar um período, diretamente com as crianças, na sala educativa, diariamente, cotidianamente. Teria que ser um período (E3 PM2).

O professor se vira [...] ele é médico, ele é professor, ele é pai, ele é mãe, ele é psicólogo, ele é fonoaudiólogo dentro da sala de aula (E9 PE2).

Por outro lado, o próprio sistema de ensino e as leis vigentes resguardam e protegem o aluno de qualquer punição:

Nada pode! O aluno tem todos os direitos! Pode ser o pior aluno em termo de disciplina, de aprendizagem e tudo, ele sempre tem razão se confrontado com o professor [...] o aluno sempre vai ter razão, tá? Mesmo em caso de agressão física, por incrível que pareça [...] Porque se você pega um aluno e adverte ele (isso aconteceu aqui na escola recentemente), você adverte porque ele está errado. Ele vai lá na Secretaria, a Secretaria manda um relatório que o professor está errado! Dá o telefone direto da Secretária, diz que qualquer coisa pode ligar direto pra Secretária. Então nós vamos ter que deixar a bandalheira à vontade do aluno? É complicado, porque eles não têm... Isso aí é fato! Não adianta tampar o sol com a peneira - eles não têm essa consciência de cidadania, não têm. Então eles vão se achar no direito de fazer toda e qualquer atitude que eles queiram, que vão estar protegidos (E5 PE1).

Vários/as professores/as manifestaram o protecionismo ao aluno/a por parte das Secretarias/Subsecretarias de Educação, o que reflete a favor da continuidade da indisciplina em sala de aula:

[...]... às vezes, valoriza demais a pessoa do aluno e não valoriza a pessoa do professor. É assim: o aluno tem direito a tudo, o professor do aluno não pode reclamar. Se o professor vai reclamar na secretaria, eles já chamam o professor pra conversar. O aluno pode tudo, o professor não pode nada. Isso aconteceu muito nessa escola (E10 PE4).

Ainda, a indisciplina é uma queixa constante entre os/as professores/as, 64%, sendo motivo de muita insatisfação e desgaste. Codo (1999) aponta os perversos efeitos da globalização, que levam à falta de perspectivas à vida dos/as alunos/as e dos/as professores/as, repercutindo no campo da motivação e da disciplina.

O/a professor/a está exposto a diversas situações de violência. Tem que lidar com a violência diretamente dirigida a ele – seja a dos/as alunos/as ou mesmo da família_ e também, o tempo todo, mediar as brigas e confrontos na relação dos/as alunos/as na sala de aula e na escola. Há casos, não raros, de professores/as que acabam agredindo os/as alunos/as, mesmo que só verbalmente, além de usarem os “castigos”:

Têm casos de enfrentamentos físicos de professor com aluno, de aluno que enfrentou professor, de castigos – têm muito ainda os castigos nas nossas instituições , né? Aqueles castigos velados como: “na hora da aula de Educação Física, você vai ficar fazendo uma atividade!” Eu mesma, de vez em quando, eu uso isso, porque chega um ponto que você não sabe o que que você faz. [...] Você começa a criar alguns artifícios até pra ver se você consegue envolver esse menino com alguma coisa, participar esse menino desse grupo. [...] Agora, tem professor que é direto: o aluno fica sem recreio, fica sem isso, fica sem aquilo (E3 PM2).

Nesse sentido, diversas situações apresentadas no cotidiano escolar, incluindo a indisciplina, têm projetado a escola como um lugar passível de violência (Tabela 9). No ensino fundamental, apesar de um índice bem menor em comparação ao do ensino médio, a violência se faz presente na forma de roubo de objetos pessoais, 32,8%, insultos ao/à professor/a, 31,2%, brigas entre alunos/as, 29,7%, e racismo ou preconceitos, 28,1%.

Conforme os/as professores/as, a escola seria um lugar gerador/reprodutor da violência, vez que os/as alunos/as mais comportados/as acabam aprendendo a indisciplina com os colegas indisciplinados (a maioria), chegando ao ensino médio adaptados/as a esse ambiente. Por outro lado, certas atitudes dos/as professores/as/ e funcionários para com os/as alunos/as, os gritos, brados e pitos referidos anteriormente, também têm essa conotação e fazem lembrar os estudos de Silva (2004), quando afirma que os/as professores/as não se percebem promovendo atos de violência com os/as alunos/as.

TABELA 9: Tipos de violência nas escolas de ensino fundamental das redes pública e privada.

Violência na escola	N	%
Indisciplina	41	23,8
Roubo objetos pessoais	21	12,2
Insulto a professor	20	11,6
Brigas entre alunos	19	11,0
Racismo/preconceito	18	10,5
Roubo de materiais da escola	16	9,3
Agressão física	12	7,0
Violência funcionários	10	5,8
Roubos fora da escola	10	5,8
Interferência de polícia	3	1,7
Alunos armados	1	0,5
Problemas com drogas	1	0,5
Total*	172	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

* O total não coincide com o número de professores/as porque cada professor/a respondeu mais de uma alternativa.

Em uma escola pública estadual, causaram admiração as freqüentes brigas entre os/as alunos/as no momento do “recreio”, como uma atração que gerava expectativa e excitação em discentes. Os/as educadores/as já não se assustavam e não interferiam na algazarra.

Percebe-se, assim, que os problemas que o/a professor/a enfrenta estão mais ligados ao contexto social do que à condição real da sala de aula e ele/a não está preparado/a para enfrentar essa situação:

[...] nos envolvem muito com questões que não são nossas, questões muito sociais, muito políticas. Infelizmente, a gente não consegue resolver as questões do mundo. A escola, ela está sendo assim engolida por questões sociais - problemas muito, muito, muito sérios mesmo, questões que não são da escola resolver. [...] E a gente fica assim, na tentativa de resolver os problemas do mundo. Quem é responsável com o trabalho, dedicado, mesmo sabendo que não consegue, acaba pegando essa responsabilidade para nós e achando que você só vai ser um bom profissional se você conseguir desempenhar isso, se você conseguir resolver em parte os problemas, conseguir fazer com que essas crianças e adolescentes aprendam, se tornem pessoas melhores, mais educadas, aprendam, mais participativas do mundo real. E isso é que é muito difícil! Esse é que é o meu grande problema, né? Esse é o problema: de não conseguir. É... esse é o medo, essa é a ansiedade. De não ser boa o suficiente para resolver isso, mesmo sabendo que isso é algo impossível (E7 PE3).

Perde diante da “realidade”, que é muito diferente do “dever ser” aprendido nos anos de formação, e acaba perdendo a autoridade sobre o/a aluno/a, que já chega à escola com dificuldades de comportamentos por falta de estrutura na educação familiar. O sistema, geralmente, não oferece meios de o/a professor/a resolver esses problemas e, por outro lado, exige que ele/a dê conta de todos:

O profissional, dentro da sala de aula, se vira. Aí vêm as perguntas: “Você não dá conta?”, “O que que você está fazendo?”, “Você está fazendo isso?”, “Você fez aquilo com ele?” Mas, você não recebe nenhum momento assim: “Eu vou sentar lá com você e vou te ajudar”. Você não vê profissional falando isso, que vai para a sala de aula junto com você. Seu sofrimento é dentro da sala de aula, não é fora. Eu não quero receita! [...] sugestões eu não quero! Eu quero criar receita junto com a pessoa, eu quero ajuda! (E9 PE2).

Nesse sentido, os/as professores/as perderam a referência precisa do que ensinar e avaliar, ou seja, entraram em crise de identidade. “O conhecimento e o saber-fazer são elementos que estruturam a identidade dos trabalhadores, na medida em que constituem a base daquilo que lhe será exigido socialmente, e que constituirá uma auto-exigência no desenvolvimento de sua atividade de trabalho: a competência profissional”.²⁶ Codo e Vasques-Menezes (1999) retratam a “paciência de mãe” que os/as professores/as têm de ter para lidar com a realidade do trabalho, algo que ele não aprendeu durante o curso de formação acadêmica.

Quanto à participação da família no processo educacional, as respostas indicaram a ausência dos/as pais/mães no processo ensino-aprendizagem do/a aluno/a como queixa freqüente entre os/as professores/as, principalmente entre os/as da escola pública:

[...] menino de sete anos, primeira série, chegar na maior arrogância e falar: “A minha mãe falou que é pra você me levar no postinho!” Tá menino com 40 graus. A mãe manda!. Então é a questão da babá de luxo, é a babá de luxo! A tua desvalorização passa inclusive por ai, de você ser considerada um ser que está ali à disposição pra fazer coisas que não são da sua alçada. Aí alguém tem que ser psicólogo, ele tem que ser enfermeiro, entendeu? E ele não é instrumentalizado para isso, não é função do professor isso, não é. A questão de você não delimitar o que é e você internalizar que tudo você tem de absorver (E5 PE1).

²⁶ Anália BATISTA & Wanderley CODO, *Crise de identidade e sofrimento*, p 72.

É comum a família se omitir em relação ao desempenho escolar do seu filho/a, delegando essa responsabilidade e outras, que seriam de cunho familiar, exclusivamente para a escola:

Nós não conseguimos suprir as necessidades de família que os adolescentes e as crianças têm. Nós não conseguimos dar toda uma estrutura, uma educação, conceitos básicos, que são coisas assim, que são de berço. Nós não conseguimos isso. Então, nosso papel está sendo muito pesado, a nossa carga está muito pesada e isso se ingera grandes problemas tanto de saúde, quanto emocionais, físicos, pessoais, né? [...] E esse é um cargo pesado, eu tenho sentido que está muito pesado. E as pessoas - a família - ela não nos vê mais como alguém que complementa a educação dos filhos, sabe. Está nos entregando essa tarefa. Eu não quero educar filho dos outros, não quero. Eu acho que é uma coisa muito desgastante. É muito injusto o que o professor está sofrendo. Eu acho que a gente não merece esse cargo, a gente não merece esse peso, a gente tem que dividir (E7 PE3).

A família tem sido a inimiga “número um” da escola, do nosso trabalho. Porque a família não está fazendo a sua parte com seus filhos, ela não está se comprometendo com a educação dos filhos, ela não está se envolvendo com a educação dos filhos e não está contribuindo com a sua parcela, que é fundamental, que a educação básica, é a da família, né? A de casa, a do lar. É a estrutura que a família tem, são as idéias que acontecem dentro de casa, é o moral, é o diálogo, é a vida financeira, social dessa família... religiosa [...].Então a família não está se comprometendo. Agora, é claro que a família também tem seus problemas, né? [...] Então a mãe não fica mais dentro de casa, o pai tem de trabalhar muito. Geralmente, o pai nem existe mais, porque agora a gente vê as mães solteiras, cuidando de seus filhos sozinha, as avós cuidando de seus filhos sozinhas, parecendo Sítio de Pica-pau Amarelo, que as avozinhas cuidam dos netinhos, né? E a gente sabe que essa não é a estrutura legal para formar um cidadão, né? [...] A família está completamente desestruturada (E7 PE3).

[...] tem que ser um pouco professor, tem que ser um pouco intelectual! Mas também tem que ser animador de auditório. Ele tem que ser isso porque, se não, não sobrevive. Porque você não vai bem na enquete. Porque o aluno não me avalia se eu tenho um conteúdo bom, o aluno me avalia se a minha aula é boa pra ele ou não, independente se é boa ou ruim (E6 PR1).

Tal situação é identificada nos estudos de Almeida (2003), que entende que os problemas escolares deixaram de ser eminentemente educacionais para serem também problemas sociais, havendo diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais, especialmente a família, e um simultâneo aumento das exigências com relação ao professor/a. O/a professor/a se envolve num tipo de relação com os/as alunos/as em que, muitas vezes, o papel docente se confunde com a “maternagem”, o “sacerdócio”.

Porém, quando se trata de impor limites ao aluno, é impedido/proibido. Na rede privada, também é observada essa transferência do dever e responsabilidade da família aos/as professores/as. Estes/as se sentem como um/a “empregado/a” do/a aluno/a:

Aí nós voltamos até naquela questão da educação, porque o pai não dá noção de limite, da importância do estudo, e tudo mais. A criança vai para sala de aula e acha que pode virar do avesso. Se você vai colocar limites, você está errada, você está “colocando limites”. Inclusive, há casos de denúncias em que o professor respondeu processo administrativo, porque o menino estava batendo e unhando o outro e o professor segurou ele pelo braço para que ele não machucasse o outro colega. A mãe foi lá e falou que o professor estava machucando o filho dela. O professor está respondendo inquérito (E5 PE1).

[...] eu coloco nas mãos dele [do aluno] o poder de decidir o meu destino. [...] nós somos estigmatizados, rotulados como “empregadinho”, independente da minha formação acadêmica (E6 PR1).

Eu sou um “badeco” deles. Eu sou um “babá de elite” do filho do grã-fino. Qualquer atitude minha contra o filho dele, ainda que seja dentro das normas da escola, e ainda que seja para o bem dele, pedagogicamente, o pai dele tem poder de chegar aqui, arrebentar com a minha postura, arrebentar com meu trabalho e fazer eu engolir aquilo que eu não engoli com o aluno (E6 PR1).

Em geral, a família vai à escola somente quando requisitada, quando o/a filho/a apresenta problemas graves de disciplina ou aprendizagem e a escola vê ameaçado o bom andamento do seu sistema.

Quando a família vem até a escola e fala que não sabe mais o que fazer... Isso é o que a gente ouve constantemente quando você chama os pais. Em sua maioria, eles falam pra gente que não sabe o que fazer com os filhos e, como assim, que entrega essa criança pra gente? (E5 PE1).

Aquela mãe, aquele pai, aquele padastro que te diz assim que não sabe o que fazer. Junto com aquela criança: “não sei mais o que eu faço com esse filho meu, que eu não dou conta!” [...] Família que não comparece. Você passa o ano inteirinho e não sabe quem é o responsável por aquela criança. É a criança que falta muito, é a criança que nunca faz a atividade que você manda para casa [...] não leva um lápis pra sala de aula e não aparece um adulto ali pra preocupar com essa criança. Então, você percebe que é uma criança que toma conta de si mesma (E3 PM2).

”Meu pai e minha mãe não vão vir mais!”, “Meu pai e minha mãe falaram que eu posso fazer o que eu quiser!”. Ai você fica chamando a família: não vem; tem reunião: não posso. Ai quando o pai chega e fala: “O que que vocês querem que eu faça?” Ou seja, a família coloca o filho na escola para não ter que ficar com ele em casa [...] A criança tem problema em casa, a criança tem problemas com os pais (E9 PE2).

Na maioria das situações, a família é representada pela pessoa da mãe e, na ocasião da sua presença na escola, é comum o clima de lamentos e queixumes tanto por parte da coordenadora, ou mesmo professora, ao descrever as atitudes do/a aluno/a, quanto por parte da mãe que recebe a notícia, que, comumente, “descarrega” sobre o/a filho/a a culpa pelo problema ocorrido, o que representa um ato de violência. Pudemos presenciar tal situação numa escola pública municipal, quando, destituída de qualquer compromisso pedagógico com o/a aluno/a, a coordenadora fez a exposição do problema à mãe, que se exaltou ameaçando bater no filho de 12 anos e entregá-lo ao juizado de menores, caso não melhorasse as notas das provas.

Por outro lado, quando o representante da família é o pai, os problemas são colocados pela coordenação com mais cuidado, evitando condenações diretas ao aluno/a, uma vez que, em geral, as atitudes de violência ocorrem mais com os pais do que com as mães. Muitos pais culpam exclusivamente o/a professor/a pelos erros e fracassos no desempenho escolar do/a seu/sua filho/a. Em alguns casos, a desavença pais/professor acaba gerando atitudes mais violentas, como é a situação de uma professora frente ao pai de uma aluna sua que entrou na escola armado para matá-la:

[...] porque eu fui ameaçada por um pai em uma escola [...] o pai entrou na escola pra me matar [chorando} [...] Ele entrou na escola de revólver pra me matar. Eu fiquei sabendo que ele era um homem muito violento, inclusive com a mãe e com a filha (E4 PM2).

Se, por um lado, os/as professores/as se queixam da ausência da família na escola, percebe-se que, por outro, a escola não faz por onde a participação da família aconteça:

[...] É rara a escola que verdadeiramente promove a participação da família, que quer mesmo a família ali dentro da escola. É um ponto de conflito muito grande. A escola reclama da família, mas ela não quer família de verdade ali dentro. Quanto mais a família não esteja ali fazendo cobrança, melhor [...] A escola tem a fala de que a família não participa, mas eu acho isso um chavão, eu vejo isso como uma forma da escola se defender [...] Ao mesmo tempo que a escola fala que a família não participa [...] não promove verdadeiros espaços de participação da família, onde a família pode vir mesmo e se colocar. [...] A escola usa isso como uma válvula de escape. (E3 PM2).

Segundo a professora, a escola está aberta para as famílias que apresentam um padrão estabelecido pela sociedade, composta de pai, mãe e filhos (família tradicional), empregadas e estruturadas, o que foge à realidade da escola pública, onde comumente há famílias desajustadas, desempregadas, com filhos/pais de casamentos diferentes e outros:

Tem aqueles pais que a escola adora que eles estejam ali dentro, porque são os pais que correspondem ao padrão ideológico de família [...] aquele pai ou mãe que, sempre que a escola pede, traz tudo direitinho [...] a escola quer ali dentro. Agora, a maioria das famílias das escolas públicas hoje, não correspondem a esse padrão (E3 PM2).

Por outro lado, as exigências da profissão levam o/a professor/a a voltar-se quase exclusivamente para o trabalho, sucumbindo aos seus problemas pessoais, como questionam os/as professores/as:

Aí eu chego e pergunto: “E eu enquanto professora, enquanto profissional, eu simplesmente não tenho problemas?” Eu tenho que simplesmente solucionar o problema da criança, do pai, da mãe e da família. E quem vai solucionar e ajudar nos meus problemas? Eu só tenho quatro horas com a criança, e as outras vinte? Quem vai solucionar o problema dele? Eu? Não! (E9 PE2).

Eu chego dentro da sala de aula, eu tenho que esquecer meus problemas, eu absorvo problemas... eu absorvo problemas de crianças que têm problemas psicológicos, que têm problemas de distúrbio de comportamento, que têm problemas de relacionamento com outras crianças. São crianças que bloqueiam a aula e você tem que solucionar o problema (E9 PE2).

Influencia na nossa vida pessoal. Quando você chega em casa, você, muitas vezes cansada, estressada, geralmente nos entes queridos você descarrega. Isso você acredita que eles não vão ficar bravos, que eles vão relevar, né? Enquanto lá fora você é obrigado a cuidar dos problemas do outro, do filho do outro, das questões, de problemas familiares de outras pessoas, a sua casa está desmoronando. [...] Uma mãe, um pai [referindo ao/a professor/a] passar o dia inteiro fora de casa é complicado: tem a família para cuidar, tem as coisas em casa para organizar, tem a vida pessoal (E7 PE3).

Observa-se grande envolvimento dos/as professores/as com as atividades profissionais: muitos/as “vivem” a escola como um espaço familiar, como a extensão da sua própria casa. Penteadó (2003) coloca esse fato, assim como a relação de parentesco que o/a professor/a estabelece com os/as alunos/as como fundada a partir de questões de gênero que influenciam e determinam o modo de ser do trabalhador docente.

2.3 AMBIENTE DE TRABALHO, SINTOMAS DE DOENÇAS E DISTÚRBIOS VOCAIS

A maioria das escolas públicas apresenta estrutura física bastante precária, com pichações, depredações do prédio e dos objetos escolares. Algumas têm arquitetura muito antiga, ainda com paredes de placas de cimento e janelas pequenas e altas, que predispõem o ambiente a ser abafado e quente. Algumas convivem com problemas de umidade no período chuvoso (Tabela 10), presença de goteiras e escoamento de água. Em duas escolas públicas – estadual e municipal -, não há nenhuma árvore ou planta verde, limitando o espaço do recreio dos/as alunos/as aos poucos corredores e/ou pátios cobertos, vez que a quadra coberta é raridade em se tratando de escola pública.

TABELA 10: Caracterização do ambiente físico das escolas do ensino fundamental das redes pública e privada.

Variável	N	%
Salas pequenas p/ n° alunos	32	10,7
Temperatura inadequada	32	10,7
Presença de ruído	29	9,7
Material de trabalho insuficiente	27	9,0
Móveis inadequados p/ professor	26	8,7
Material de trabalho inadequado	25	8,4
Ambiente de trabalho moderado	24	8,0
Higiene banheiros inadequada	23	7,7
Limpeza insatisfatória	19	6,4
Iluminação inadequada	16	5,4
Ambiente de trabalho estressante	16	5,4
Presença de poeira	16	5,4
Produtos irritativos	12	4,0
Problema de umidade	11	3,7
Total *	298	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

* O total não coincide com o número de professores/as porque cada professor/a respondeu mais de uma alternativa.

A falta de manutenção dos materiais e prédios da escola pública é outro grande problema. Muitas vezes, uma simples troca de lâmpada demora meses para ser feita, mesmo com insistentes solicitações. Assim, em cada unidade de ensino, há uma lista de materiais por consertar, como máquinas fotocopadoras, aparelhos eletrodomésticos e

eletrônicos, até computadores. Quando a demora de manutenção/conserto é prolongada, os objetos vão sendo amontoados em lugares não especificados, como o banheiro dos/as alunos/as, sala dos/as professores/as e coordenação e pátios. Em uma escola pública estadual, em que o prédio e objetos encontram-se bastante depredados, destaca-se uma sala de aula, pintada e decorada. Foi reformada por uma professora, com recursos próprios, que achava improdutivo dar aula num ambiente tão depredado e cansou de esperar por intervenções do Estado para reformas.

Nesse sentido, Esteve Zaragoza (1999), ao abordar o mal-estar docente, afirma que é generalizada a desesperança em relação à mudança de situação. Não se pode esperar dos políticos mesmo algo tão simples e concreto como recursos materiais.

Em uma escola estadual, não havia água potável na sala dos/as professores/as, como declarado por uma coordenadora pedagógica. Em uma outra municipal, um cheiro proveniente da cera para limpeza utilizada na escola incomodava os/as professores/as. O seu uso se dava por falta de verba para comprar produtos de melhor qualidade, mesmo após as reclamações maciças de todos/as.

As condições de higiene da maioria das escolas públicas deixam a desejar (Tabela 10), o que é visível principalmente no banheiro dos alunos, onde a sujeira fica estampada em todas as paredes e portas, até o teto, sendo o cômodo em que se pinta a marca da violência. Apenas em uma escola pública estadual havia papel higiênico disponível para os/as alunos/as.

O uso do giz calcário foi observado em todas as escolas avaliadas, sendo o principal instrumento de registro gráfico do conteúdo didático utilizado pelo/a professor/a, mesmo com a existência de estudos mostrando a sua nocividade para as vias respiratórias, mucosas e pele. O uso do estêncil para reprodução em mimeógrafo também ainda é o principal instrumento utilizado para a reprodução de cópias de atividades escritas para os/as alunos/as em todas as escolas públicas, mesmo naquelas que têm o microcomputador.

De maneira geral, as escolas se apresentaram como um ambiente bastante ruidoso (Tabela 10), com ruídos oriundos das mais variadas fontes, como as salas vizinhas, corredores, pátios, a própria sala de aula - ventiladores, fala dos/as alunos/as e professor/a -, as quadras, parquinhos, ruas ou consertos/reparos na escola. Em seus estudos sobre níveis de ruído da sala de aula e voz dos/as professores/as, Pereira et al.

(2000) observaram picos de intensidade de ruído elevada (52 a 84 dBA²⁷), ultrapassando o chamado nível tranquilo (40dBA), e um tom de voz elevado e com esforço na voz dos/as professores/as – variando entre 70 a 94 dBA. Outra fonte de ruído/barulho observada especialmente nas escolas públicas são os gritos e brados freqüentes dos/as professores/as com os/as alunos/as. É uma atitude adotada não só pelos/as professores/as, mas também pelos funcionários da escola, como estratégia para manter a disciplina e a ordem de todos/as.

Nas escolas privadas, a estrutura física e de engenharia dos prédios ajuda no isolamento dos ruídos, além de a organização do trabalho ser mais favorável à calma. A escola privada preza um ambiente que estimule ao máximo a produção do/a professor/a, mas isso pode ser levado ao extremo, como observado em uma delas, onde não há mesa para o/a professor/a nas salas de aulas, como forma de não deixá-lo/a se acomodar, escorar, sentar, segundo a opinião de três deles/as.

O número excessivo de alunos/as por sala de aula é uma realidade das escolas, com a maioria das respostas apontando uma média de 21 a 40 alunos/sala, tanto de escolas públicas como privadas. Quase 1/5 das respostas excede esse número em mais de 40. (Tabelas 2 e 3). Os/as professores/as consideram essa situação um descaso, que descumpra o que é previsto em lei²⁸ ao exceder a quantidade de alunos/sala, comprometendo o processo ensino-aprendizagem:

Pra mim é aberrante. Colocar 35 meninos numa sala de alfabetização, que é a realidade das escolas hoje. A cartilha da modulação foi muito clara, tá? É de 35 meninos e isso para uma clientela que não tem o menor acompanhamento em casa. É traumatizante! [...] Eles não estão preocupados com a aprendizagem. E pra isso eles empurram inclusive a própria LDB que é clara: o aluno tem direito a uma certa metragem espacial para ocupar. Eles não querem saber disso. Por exemplo, o caso aqui da escola: ainda é uma construção antiga, que tem salas pequenas [...] em que espacialmente, metricamente, cabem 24 a no máximo 26 alunos. E eles querem que tenha 35, se não, fecha a sala. É a maioria das nossas salas aqui. Mas querem que tenha mais alunos. Que não cabem dentro (E5 PE1).

Em uma escola pública estadual, de arquitetura antiga, as salas são muito pequenas e comportam uma quantidade excessiva de discentes para seu tamanho – uma

²⁷ Decibéis (dBA) referem-se à medida de intensidade sonora.

²⁸ “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga-horária e as condições materiais do estabelecimento” (Art. 25 LDB, 1996).

média de 35 a 40 -, não havendo espaço para o/a professor/a se movimentar entre as carteiras:

A sala de aula com 30, 35, 40, 45 alunos! Apesar de que você não tem condições de fazer um trabalho diferenciado porque é tudo apertadinho, as cadeiras, as mesas, aquelas coisas todas. Os alunos ficam cansados, ficam estressados, entendeu? Eu percebo claramente os alunos estressados, os alunos ali incomodados (E8 PE3).

Das seis escolas públicas avaliadas, quatro têm laboratório de informática com acesso para os/as professores/as - apenas duas estaduais não o têm. Porém, o seu uso é bastante limitado pela falta de técnica em manuseá-lo ou por falta de impressoras, instalações, manutenções, tinta e até papel para impressão, o que leva o/a professor/a de volta ao estêncil, pela praticidade.

Quanto aos aspectos de saúde física geral (Tabela 11), as respostas indicaram uma relação desfavorável dos sintomas com o ambiente de trabalho, o que nos leva a concordar com Dejours (1992), quando afirma que as condições de trabalho adoecem fisicamente o/a professor/a, entendendo por condições de trabalho o ambiente físico e as condições de higiene do meio.

Dos/as professores/as, 20,3% apresentaram dores nas pernas e 26,6%, dores no corpo (Tabela 11), como sintoma da postura corporal adotada para dar aula: ficar em pé por tempo demasiado e/ou abaixado na carteira d/a aluno/a:

Também eu penso que a nossa saúde... ela está sendo muito prejudicada exatamente pelo fato de que nós não temos saúde para agüentar esse peso. É um peso muito grande! Nosso lado emocional está muito comprometido: nosso lado físico está muito comprometido, são problemas de enxaquecas, diversos problemas, é coluna, enxaqueca, dor de cabeça e problemas de ansiedade, né? (E7 PE3).

Uma professora desenvolveu Tendinite Aguda por carregar grande quantidade de cadernos em ônibus, por mais de uma hora todos os dias. Atualmente, depende de carona para chegar ao trabalho.

Há também o caso de uma professora de primeira série de escola pública estadual que declarou estar com Síndrome do Impacto, devido ao esforço físico

realizado: escrever no quadro, ficar em pé por tempo demasiado e manusear o mimeógrafo. Essa professora está impossibilitada de dar aula pelas intensas dores nas articulações – principalmente nos joelhos e punho. Porém, por falta de professor/a substituto/a, é obrigada a continuar em sala de aula e “ir levando” a doença.

TABELA 11: Aspectos referentes aos sintomas e problemas relacionados à saúde de professores/as das escolas do ensino fundamental das redes pública e privada.

Variável	Privada		Pública		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dor de cabeça	6	9,4	12	18,7	18	28,1
Dor nas pernas	3	4,7	10	15,6	13	20,3
Dores no corpo	5	7,8	12	18,7	17	26,6
Doença crônica	2	3,1	13	20,3	15	23,4
Alteração no peso	5	7,8	18	28,1	23	35,9
Azia	1	1,6	7	10,9	8	12,5
Gastrite	2	3,1	14	21,9	16	25,0
Resfriados freqüentes	–	–	3	4,7	3	4,7
Bronquite	1	1,6	2	3,1	3	4,7
Sinusite	1	1,6	9	14,0	10	15,6
Amigdalite	–	–	3	4,7	3	4,7
Faringite	1	1,6	6	9,4	7	10,9
Laringite	–	–	3	4,7	3	4,7
Traqueíte	–	–	1	1,6	1	1,6
Rinite	2	3,2	10	15,6	12	18,7
Reumatismo	–	–	3	4,7	3	4,7
Alergia a giz	2	3,2	14	21,9	16	25,0
Alergia a produtos de limpeza	–	–	11	17,2	11	17,2
Alergia a poeira	2	3,2	10	15,6	12	18,7
Alergia a outros	3	4,7	13	20,3	16	25,0
Problema dentário x fala	2	3,1	11	17,2	13	20,3
Problemas auditivos	3	4,7	12	18,7	15	23,4
Incômodos por ruídos intensos	–	–	18	28,1	18	28,1
zumbido	1	1,6	9	14,0	10	15,6
Vertigem/tontura	1	1,6	9	14,0	10	15,6
Ansiedade	8	12,5	24	37,5	32	50,0
Depressão	4	6,2	6	9,4	10	15,6
Pânico	1	1,6	3	4,7	4	6,2
Total *	56	17,4	266	82,6	322	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

* O total de informações não coincide com o número de professores/as porque cada professor/a respondeu mais de uma alternativa

Ao manusear o mimeógrafo, o/a professor/a realiza esforço físico repetitivo predispondo-se às doenças nos membros superiores.

Precisamos de melhores condições de trabalho, né? Eu ainda faço provas em mimeógrafo, em estêncil. Quando termino, eu estou com o ombro, o braço completamente duro, né? Então, no Estado, a gente ainda tem isso [...] são condições assim horríveis! (E7 PE3).

Há outro caso de uma professora que foi contaminada pelo Celobar,²⁹ e convive hoje com uma série de sintomas e enfermidades, como Colite Intestinal Aguda, Gastrite Bacteriana, Bursite, rouquidão, depressão, além de ter sido acometida por AVC após a contaminação. Em decorrência, alimenta-se somente à base de soja e usa vários medicamentos, inclusive para depressão e insônia. Esta professora apresenta dificuldade para desempenhar suas atividades, porém vê-se na condição de trabalhar dois períodos, vez que as suas solicitações de licenças são indeferidas.

Foi observada uma diferença na incidência de sintomas e problemas de saúde dos/as professores/as da rede pública para os/as da privada. Sintomas físicos, como os do trato respiratório (resfriados freqüentes, Bronquite, Sinusite, Amigdalite, Faringite, Laringite, Traqueíte e Rinite), gástricos (azia e gastrite), alérgicos (alergias a giz, poeira, produtos de limpeza e outros), auditivos (Deficiência Auditiva, irritabilidade por ruídos intensos, sensação de zumbido e vertigem/tontura) e dentários (alterações ortodônticas e falhas que interferem na fala e dicção) são declarados pelos/as professores das escolas públicas, havendo exceção apenas com relação às dores de cabeça, considerando a proporção de professores/as de cada rede de ensino. Por outro lado, os/as professores/as das escolas particulares, apresentaram maior número de sintomas de depressão e a mesma quantidade, proporcionalmente, de ansiedade e Síndrome do Pânico que os das escolas públicas (Tabela 11).

²⁹ Em maio de 2003, centenas de pessoas no Brasil foram contaminadas pelo Sulfato de Bário, ou Celobar, durante procedimentos com raios-X para exames de órgãos do trato gastrointestinal, em que normalmente este medicamento é utilizado. A contaminação bacteriana através deste contraste levou à morte 15 pessoas em Goiânia (Revista Época, 16/06/2003).

Entre os sintomas de saúde, houve também diferença nas respostas de acordo com o sexo: as mulheres apresentaram consideravelmente um número maior de problemas em relação aos homens, exceto pelos de ordem dentária, que interferem na fala e dicção, e os problemas auditivos (Tabela Anexo).

Quanto à audição, é elevado o número de professores/as que se apresentou com problemas auditivos, 23,4%, além de incômodos por ruídos intensos, 28,1% (Tabela 11). Um deles colocou que o ambiente de trabalho interfere na sua audição, devido aos ruídos da sala e sugeriu que se fizessem mais estudos sobre a audição do/a professor/a. As sensações de vertigem e tontura, 15,6%, e zumbido, 15,6% (Tabela 11), também foram relatadas, o que indica relação com Labirintite. Além disso, foram constatadas alterações dentárias, 20,3%, como próteses mal adaptadas, falhas dentárias e alterações ortodônticas, que afetam a dicção do/a professor/a, interferindo na sua comunicação.

Dentre as doenças, destacam-se os distúrbios vocais, identificados em 65,6% dos/as professores/as (Gráfico 1), numa proporção de 56,2% em mulheres e 9,4% em homens. Este número se aproxima dos números das pesquisas realizadas em Goiânia, que encontraram 73% e 58,8% de alterações vocais em docentes (BARROSO; HUNGRIA, 2003; VILELA, 2001). É um dado alarmante, quando levamos em conta que a voz é o principal instrumento de trabalho docente, usada praticamente o tempo todo no desempenho da função e o principal elo de ligação com os/as alunos/as. Uma voz alterada gera limitações na expressão vocal e afeta a qualidade do trabalho do/a professor/a.

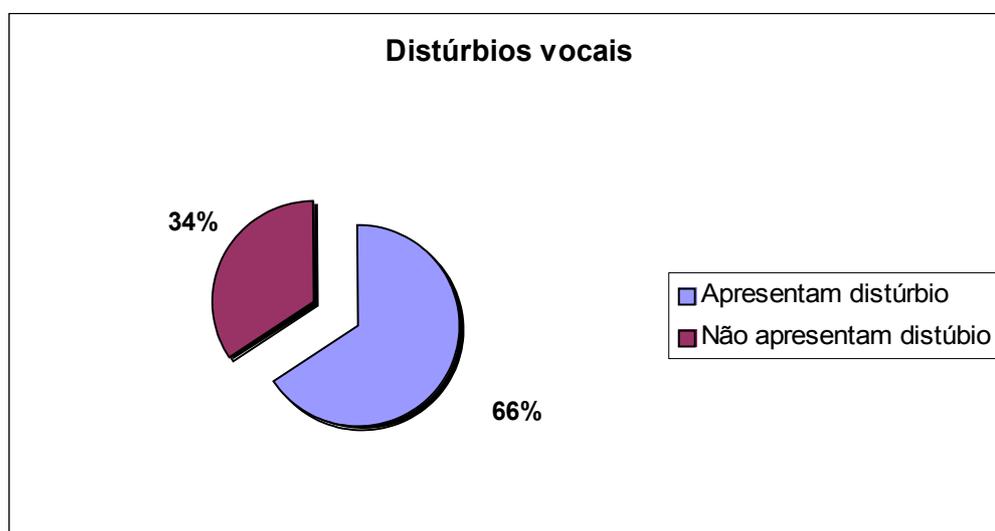


GRÁFICO 1: Distúrbios vocais.

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

Ao investigar as causas dos problemas vocais, grande parte dos/as professores/as, 46,9%, referiram o uso demasiado da voz como primeiro responsável pelo desenvolvimento dos distúrbios (Gráfico 2). O intenso uso da voz é característica da profissão docente. O/a professor/a, enquanto *profissional da voz falada* (SOUZA; FERREIRA, 2000), ganha o seu sustento por meio da sua *Voz profissional* (PRÓ-CONSENSO VOZ PROFISSIONAL, 2002). Assim, quanto maior a jornada de trabalho, mais uso se faz da voz.

As respostas mostram essa relação: 100% dos/as professores/as que trabalham os três períodos e 66,6% dos/as que trabalham dois apresentam distúrbios vocais, contra 52,3% dos/as docentes que trabalham um período (Tabela 12). Aqueles/as que trabalham 40h/a ou mais, em sua maioria, 76,3%, apresentam distúrbios vocais, enquanto os/as que trabalham menos de 40h/a apresentam índice menor, 46,1% .

A rede pública apresenta maior índice de professores/as com distúrbios vocais, 68,5%, que a rede privada, 56,2% (Tabela 12), podendo isso estar relacionado à maior carga-horária e jornada de trabalho dos/as professores/as dessa rede.

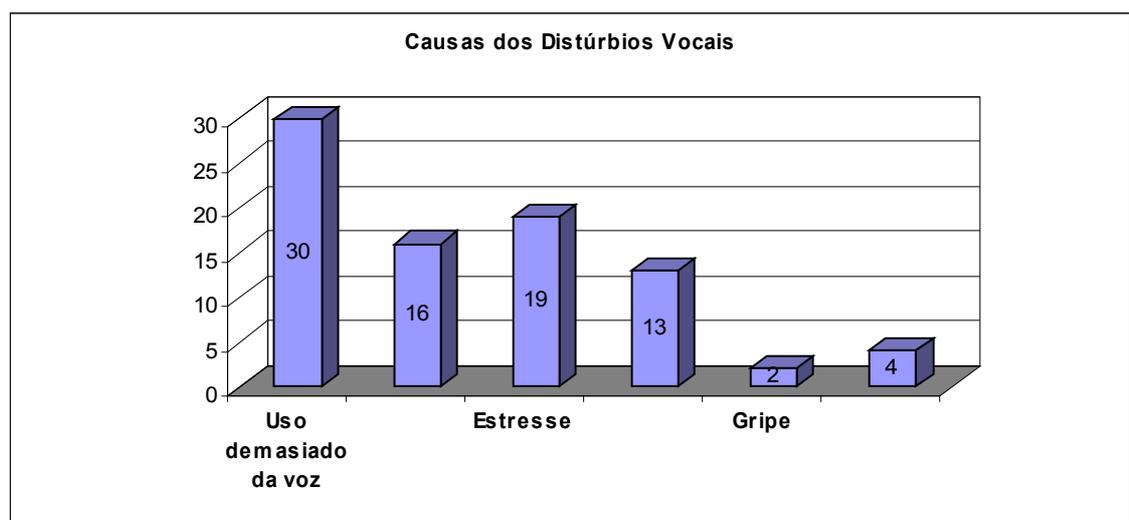


GRÁFICO 2: Causas dos distúrbios vocais.

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

TABELA 12: Caracterização do trabalho profissional relativo a Sexo, Período de Trabalho, Número de Alunos, Rede de Ensino, Tempo de Magistério e Carga-horária de professores/as do ensino fundamental, segundo a avaliação vocal.

Variável	Com distúrbio vocal		Sem distúrbio vocal		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Masculino	6	9,4	4	6,2	10	15,6
Feminino	36	56,2	18	28,1	54	84,4
Total	42	65,6	22	34,4	64	100,0
Períodos de trabalho	N	%	N	%	N	%
1 Período	11	17,2	10	15,6	21	32,8
2 Períodos	24	37,5	12	18,7	36	56,3
3 Períodos	7	10,9			7	10,9
Total	42	65,6	22	34,4	64	100,0
Número de alunos por sala de aula	N	%	N	%	N	%
Menos de 20	3	4,7	1	1,6	4	6,2
De 21 a 30	9	14,0	8	12,5	17	26,6
De 31 a 40	23	35,9	8	12,5	31	48,4
De 41 a 50	7	10,9	5	7,8	12	18,7
Total	42	65,6	22	34,4	64	100,0
Rede de ensino	N	%	N	%	N	%
Pública municipal	18	28,1	5	7,8	23	35,9
Pública estadual	10	15,6	15	23,4	25	39,0
Privada	7	10,9	9	14,0	16	25,0
Total	42	65,6	22	34,4	64	100,0
Tempo de magistério	N	%	N	%	N	%
0 a 5 anos	3	4,7			3	4,7
6 a 10 anos	13	20,3	6	9,4	19	29,7
11 a 15 anos	10	15,6	4	6,2	14	21,9
16 a 20 anos	6	9,4	6	9,4	12	18,8
21 a 25 anos	7	10,9	6	9,4	13	20,3
Mais de 25 anos	3	4,7			3	4,7
Total	42	65,6	22	34,4	64	100,0
Carga horária	N	%	N	%	N	%
Menos de 20 h/a	4	6,2	1	1,6	5	7,8
20 a 39 h/a	8	12,5	13	20,3	21	32,8
40 h/a	9	14,0	4	6,2	13	20,3
Acima de 40h/a	20	31,2	5	7,8	25	39,1
Total	42	65,6	22	34,4	64	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

A extensa jornada de trabalho requer grande demanda vocal, altamente estressante para a musculatura laríngea, predispondo o/a falante à alteração vocal:

O professor tem que falar três turnos, na grande maioria das vezes, porque eles trabalham em duas ou três escolas. Isso aí é o comum do professor! É no mínimo duas escolas, grande parte tem jornada tripla... (E5 PE1).

Quando a demanda da voz excede a capacidade do aparelho fonador, e o/a paciente, mesmo consciente desse processo, continua a usá-la, isso constitui abuso vocal, o que acontece com a maioria dos/as professores/as que têm dupla ou tripla jornada de trabalho.

O número excessivo de alunos/as por sala de aula também contribui para essa alta demanda e abuso vocais. 69% dos/as professores/as que regem salas de aula com número de alunos/as acima de 30 apresentaram distúrbio vocal (Tabela 12). É uma situação que exige do/a professor/a o uso demorado da voz e em tom elevado para se fazer ouvir e manter a disciplina, o que representa também esforço vocal.

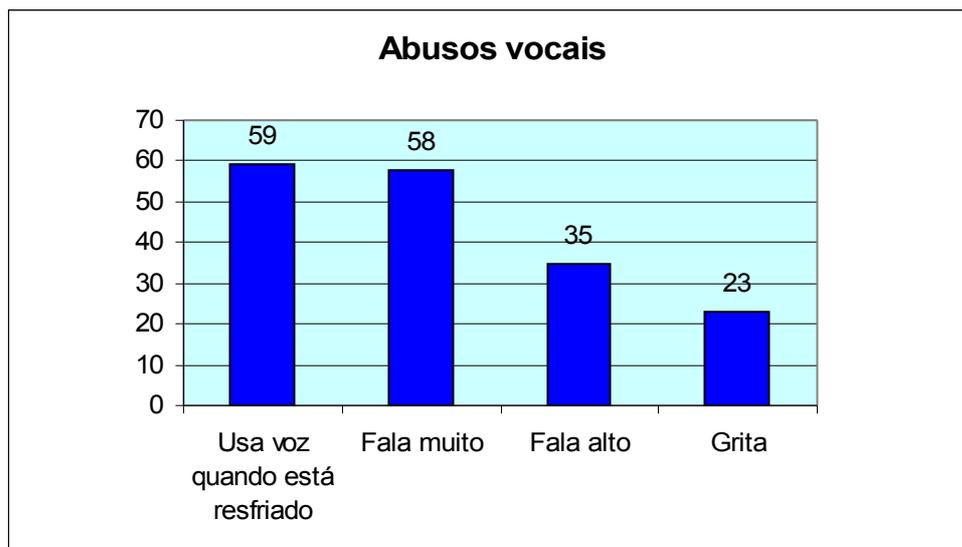


GRÁFICO 3: Abusos vocais.

Fonte: Levantamento de dados junto aos/as professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

O esforço para falar foi referido por 34,4% dos/as professores/as (Gráfico 4), relacionado também às interferências de ruídos e barulhos. A presença de ruído incomoda /a professor/a e prejudica a compreensão da mensagem transmitida aos alunos/as, além de exigir o aumento da intensidade vocal, gerando esforço:

[...] porque o tipo de construção das escolas [...] as mais antigas, a acústica é horrível! Na maioria das vezes, você tem que dar aula com a porta da sua sala fechada, senão você não consegue dar aula. Porque o barulho que vem de fora da rua, da sua própria escola é muito grande, fora o barulho da própria sala de aula. Então a voz fica extremamente vulnerável. Tem que falar muito, o tempo todo, expor você mesmo para que você seja ao mesmo tempo ouvida pelos alunos, mas também não atrapalhar o colega do lado, né? (E3 PM2).

Alergias nas vias respiratórias também constituem causas relacionadas aos distúrbios vocais e são afecções muito comuns em professores/as, geralmente associadas ao uso do giz (Tabela 11). À medida que se vai escrevendo no quadro com o giz, o pó liberado no ar é respirado e suas partículas se depositam nas paredes do trato respiratório, especialmente nas pregas vocais, causando ressecamento da mucosa laríngea, impossibilitando que vibrem adequadamente e predispondo o indivíduo, no caso o/a professor/a, ao desenvolvimento de distúrbio vocal:

[..] hoje a minha voz ainda é cansada, meio rouca. Mas antes era pior! E alergia também do giz, pó de giz. Agora, é impossível um professor trabalhar sem giz... Impossível, não. Tem suas possibilidades! Mas, na escola pública, é quase impossível! (E10 PE4).

Para o/a professor/a alérgico ao pó-de-giz, esse quadro se agrava, pelo edemaciamento (inchaço) da mucosa laríngea ao componente alérgico, aumentando a vulnerabilidade aos distúrbios vocais. Dentre os/as pesquisados/as, 25% têm alergia ao pó-de-giz (Tabela 11), coincidindo com o mesmo número, 25%, que indicou relação dos sintomas alérgicos aos problemas de voz (Gráfico 2).

Outros sintomas nas vias respiratórias (Tabela 11), como Rinite, 18,7%, Sinusite, 15,6%, e Faringite, 10,9%, podem interferir na voz. A Rinite geralmente tem causa alérgica, sendo relacionada pelos/as professores/as ao pó-de-giz.

Os sintomas vocais mais referidos (Gráfico 4) coincidem com os encontrados nos estudos de Ferreira et al (2000): cansaço para falar, 34,4%, coceira na garganta, 31,2%, ardor e sequeidão na garganta, 29,7%, rouquidão, 28,1%, esforço para falar, 23,4%, voz fraca, 18,7%, e garganta arranhando, 17,2%. Sequeidão na garganta muitas vezes pode indicar falta de hidratação das pregas vocais.

Hoje, após ministrar seis aulas, estou com a voz completamente debilitada, garganta ardendo, doendo, né? A voz rouca e isso é constante [...] A voz é um problema [...] garganta irritada, rouquidão, ardor na garganta, muitas vezes dor, é uma sensação de cansaço, de peso na garganta. Eu costumo brincar assim: que eu não consigo definir muito bem, que é como se alguém estivesse pendurado no meu pescoço, né? Então dói a nuca, dói a garganta, dói o ouvido, dói o ombro, né? Então a garganta arde muito! (E7 PE3).

Eu sentia muita dor na garganta e quando eu falava parecia que eu estava doente ou então chorando (E10 PE4).

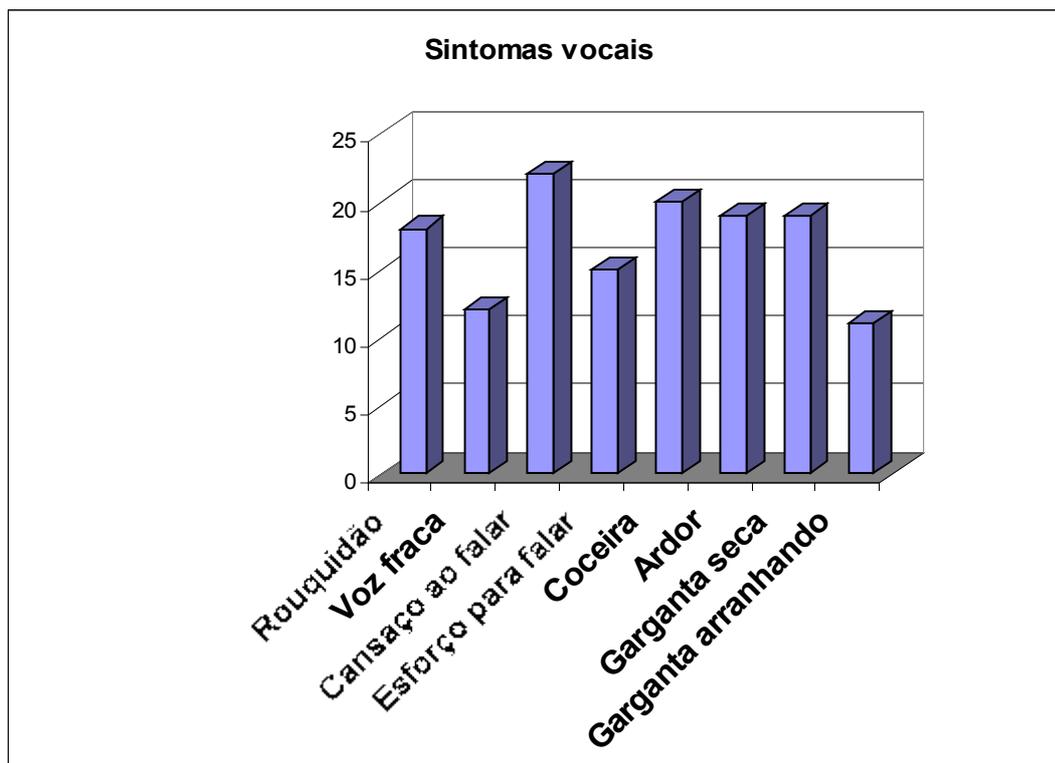


GRÁFICO 4: Sintomas vocais.

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

O estresse e os problemas emocionais também foram referidos como principais causas relacionadas aos distúrbios vocais e serão comentados posteriormente.

Nenhuma professora fez comentários acerca do período menstrual interferindo na qualidade vocal, embora 42,2% delas tenham se referido à TPM.

A maioria, 32,8%, relatou que a voz vai agravando com o seu uso. Assim, está melhor pela manhã e, logo após as aulas, já há um certo desconforto, com alguns/as não conseguindo falar no fim do dia. Essa situação é mais grave para quem trabalha mais de um período. Em geral, ao longo da semana, vai piorando pelo uso intensivo, a ponto de alguns/as professores/as não conseguirem fechar a semana de trabalho com voz. Geralmente, nos finais de semana, a voz melhora com o repouso vocal e o descanso, mas o problema volta a aparecer durante a semana:

Então, é isso aí: ao final do dia, quem tem jornada tripla não vai nem até quarta-feira! Não vai, a voz não vai [...] salas superlotadas, sem acústica e trabalhando com o pó-de-giz (E5 PE1).

Ainda sobre os sintomas vocais, Souza (2004) afirma que, aos poucos, eles vão se tornando presentes continuamente durante todo o dia, sem recuperação, mesmo com o repouso vocal. Nessa fase, dificilmente o trabalhador consegue exercer sua função. Uma professora de 30 anos de idade relata que, ao longo dos 11 anos de aulas expositivas para ouvintes, foi acometida por problemas vocais que lhe deixaram afônica e impossibilitada de comunicar oralmente. Atualmente, é professora de recurso para deficientes auditivos inclusos na unidade de ensino em que trabalha e utiliza a Língua de Sinais como principal meio de comunicação com os/as alunos/as:

Aos poucos, eu fui assim sentindo cansada, minha voz foi cansando. Às vezes, eu ficava assim até com vontade de não ficar conversando, de fazer um trabalho diferente com os meninos, de forma diferenciada, mas eu não sentia disposta para fazer isso. Eu tive de parar de ficar forçando a minha voz. [...] Ai, eu passei para a Inclusão e não precisei de ficar assim: forçando a minha voz (E10 PE4).

Quanto ao valor que o/a professor/a dá à sua alteração vocal, é interessante notar que 1/4 avaliou o distúrbio vocal como moderado, severo ou grave, graus que provavelmente os/as impossibilitariam de dar aulas. Porém, a realidade docente mostra um/a trabalhador/a que quase nunca falta ao seu trabalho por problemas vocais. Um

exemplo disso são os resfriados, gripes e infecções de garganta e vias respiratórias, que impedem as pregas vocais de vibrarem adequadamente, devido ao processo inflamatório/infeccioso, mas que não são motivos para deixarem de trabalhar. Inclusive, apenas duas pessoas relacionaram a gripe como causa do distúrbio vocal (Gráfico 2). Porém, usar a voz quando esta já apresenta um distúrbio vocal, piora o quadro, podendo instalar uma patologia vocal.³⁰

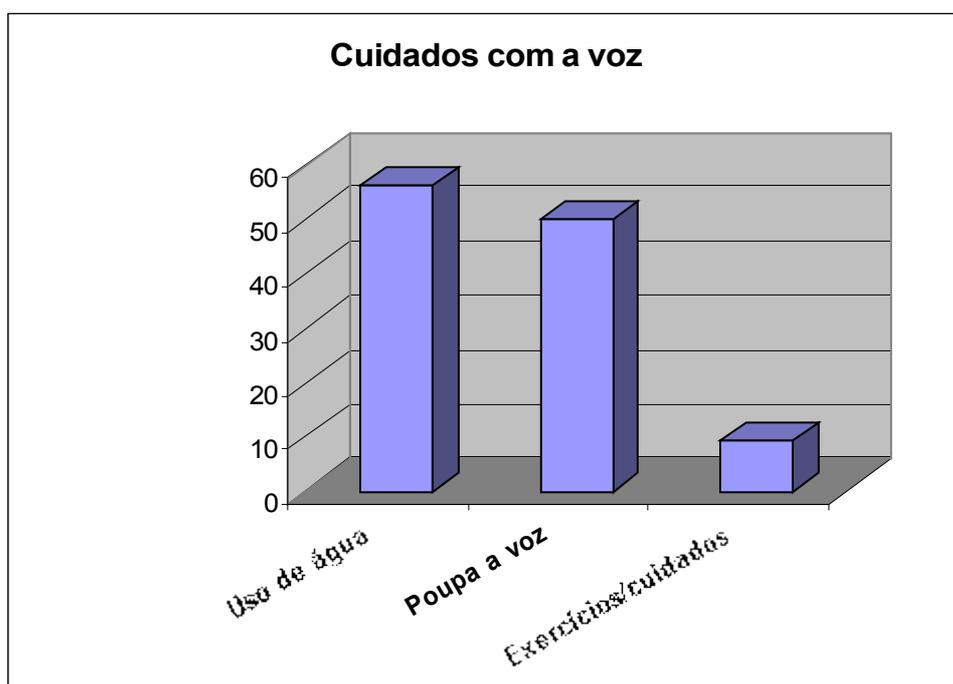


GRÁFICO 5: Cuidados com a voz.

Fonte: Levantamento de dados junto aos/as professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

Percebe-se, por outro lado, uma falta de atenção por parte dos/as professores/as à sua voz, muitas vezes declarando não apresentar problemas vocais, mesmo quando estes já são visíveis a qualquer pessoa. O distúrbio vocal parece ser relegado a segundo plano, buscando ajuda clínica somente quando já se tornou gravíssimo. Alguns professores/as, mesmo os conscientes do problema, cometem atos de abuso, como uso de água gelada seguida ao café quente, observado nos intervalos das aulas, o que nos remete a Dejours

³⁰ Dentre as patologias vocais mais encontradas em professores destacam-se os nódulos vocais ou “calos”, que impede as pregas vocais de se aproximarem uma da outra e vibrarem de forma adequada.

(1992), quando descreve que a negação e o desprezo pelo perigo têm o significado de domínio, funcionando, portanto, como sistema defensivo.

Estudos realizados, tais como os de Ehara et al.(1995), demonstram que os pacientes têm pouca percepção vocal, porque não lhes resta tempo ou disposição para prestar atenção em si mesmos, cuidar e perceber a própria voz. No entanto, como são profissionais da voz, os/as professores/as deveriam conhecer o seu funcionamento e a possibilidade do seu uso e praticar a Higiene Vocal.³¹

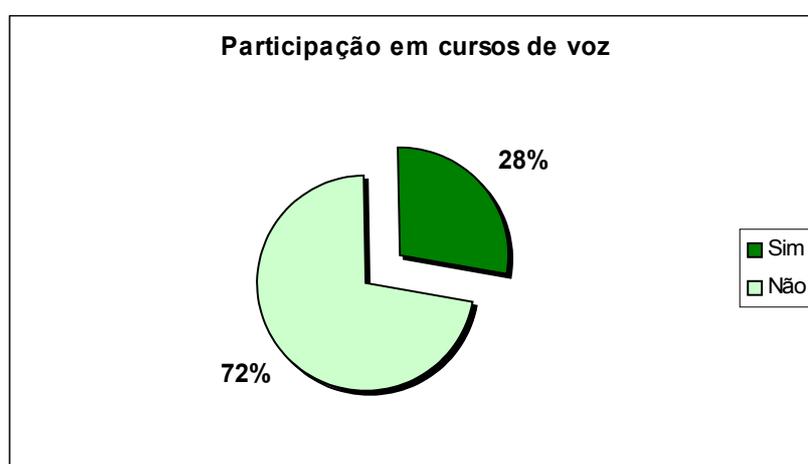


Gráfico 6: Participação em cursos de voz.

Fonte: Levantamento de dados junto aos/as professores/às de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

Apenas 28% dos/as professores/as disseram participar de programas de saúde vocal, ou seja, a maioria não tem conhecimento dos cuidados, hábitos e exercícios básicos para preservar a integridade da voz, imprescindível para o/a profissional docente. No contexto nacional, em que os programas de saúde vocal do/a professor/a já acumularam experiências e dados e caminham para estudos mais aprofundados e reflexivos, as ações de saúde em Goiânia parecem acontecer ainda em estágios iniciais, elementares, sem abrangência de grande número de professores/as.

³¹ São procedimentos necessários à conservação da saúde vocal e consiste de algumas normas básicas e exercícios que auxiliam a prevenir o aparecimento de alterações e doenças (BEHLAU; PONTES, 1999)

A maioria deles/as declarou não se dedicar a outra atividade que utilize a voz, por falta de tempo, e pela voz não suportar a sobrecarga, uma vez que a profissão docente por si só já é muito desgastante.

2.4 AMBIENTE, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E O ESTRESSE

O ambiente de trabalho docente foi classificado de estressante por 25% dos/as professores/as e outros 37,5% o consideraram moderado, ou seja, não calmo (Tabela 10). Muitas características das condições de trabalho apontadas no capítulo anterior justificam essa classificação, ou seja, indicam relação com o estresse.

Dos professores avaliados, 55% declararam respostas que permitem classificá-los como estressados. Destes, 50% são mulheres e 56,2%, homens, não havendo, portanto, predominância significativa em um dos sexos. 68,7% dos/as docentes das escolas públicas apresentaram estresse e nenhum da rede privada de ensino apresentou. Dentro da rede pública, o estresse foi identificado em todos os/as professores/as das escolas estaduais - 100% - e apenas em 16,6% das escolas municipais (Tabela 13).

Dos professores avaliados, 55% declararam respostas que permitem classificá-los como estressados. Destes, 50% são mulheres e 56,2%, homens, não havendo, portanto, predominância significativa em um dos sexos. 68,7% dos/as docentes das escolas públicas apresentaram estresse e nenhum da rede privada de ensino apresentou. Dentro da rede pública, o estresse foi identificado em todos os/as professores/as das escolas estaduais - 100% - e apenas em 16,6% das escolas municipais (Tabela 13).

TABELA 13: Fases do estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.

Fases	Masculino		Feminino		Pública Municipal		Pública Estadual		Privada	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alerta	2	10,0	1	5,0	–	–	3	15,0	–	–
Resistência	–	–	8	40,0	1	5,0	7	35,0	–	–
Sem estresse	2	10,0	7	35,0	5	25,0	–	–	4	20,0
Total	4	20,0	16	80,0	6	30,0	10	50,0	4	20,0

Fonte: Levantamento dos dados junto aos/às professores/as do ensino fundamental de

Sintomas	Masculino		Feminino		Pública Municipal		Pública Estadual		Privada	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Físicos	1	5,0	3	15,0	–	–	4	20,0	–	–
Psicológicos	1	5,0	5	25,0	–	–	6	30,0	–	–
Físicos e Psicológicos	–	–	1	5,0	1	5,0	–	–	–	–
Sem Estresse	2	10,0	7	35,0	5	25,0	–	–	4	20,0
Total	4	20,0	16	80,0	6	30,0	10	50,0	4	20,0

escolas públicas e privadas do município de Goiânia – 2006.

TABELA 14: Predominância de sintomas físicos ou psicológicos do estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o sexo.

Fonte: Levantamento dos dados junto aos/às professores/as do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia – 2006.

A *fase de resistência* foi predominante em 72,7% dos/as professores/as, todas mulheres. Nessa fase, ocorre uma utilização grande de energia na busca pelo equilíbrio interno, o que pode gerar a sensação de desgaste generalizado e fazer cair a produtividade drasticamente, deixando as pessoas mais vulneráveis às doenças infecciosas (LIPP, 2002; 2004). Esse dado pode justificar o fato de as mulheres apresentarem um número maior de queixas de doenças quando comparadas aos homens (Tabela Anexo).

A predominância de estresse nas mulheres, sobretudo na fase de *resistência*, pode se justificar na maior quantidade de estressores oriundos do seu trabalho, como a jornada de trabalho extensa, e também no seu maior envolvimento emocional e afetivo com os alunos.

27,3% dos/as professores/as com estresse encontram-se na fase de *alerta*, predominante nos homens. É uma fase em que o indivíduo experimenta maior produtividade, dispendendo esforço maior, visando o enfrentamento da situação desafiadora – “de ameaça”. Há sempre uma quebra na homeostase interna.

Os sintomas psicológicos de estresse foram mais freqüentes, havendo predominância nas mulheres (Tabela 14). Os principais sintomas apresentados foram: cansaço excessivo; vontade de fugir de tudo; irritabilidade excessiva; perda do senso de

humor; apatia, depressão ou raiva prolongada; e angústia/ ansiedade diária. Dentre os sintomas de ordem física, destacaram-se: tensão muscular; mudança de apetite; insônia; tontura/sensação de estar flutuando; mal-estar generalizado sem causa específica; e problema de memória. Uma professora apresentou sintomas físicos e psicológicos na mesma proporção (Tabela 14).

As características das condições de trabalho a que os/as professores/as se submetem representam fonte intensa de estresse, ameaçando o equilíbrio do organismo, levando-o a reagir às diferentes situações.

Dos/as professores/as com estresse na fase de resistência, a maioria – todas mulheres - apresentou sintomas psicológicos (Tabela 15). É um dado relevante para a voz, que comunica a emoção e medeia o vínculo afetivo professor-aluno. A fase de resistência é demorada, e as mulheres, por se envolverem mais emocionalmente com os/as alunos/as, acabam desenvolvendo também sintomas psicológicos, além de serem mais afetadas na voz.

Mesmo condições físicas do ambiente de trabalho, como materiais didáticos insuficientes, ambiente insalubre com ruídos/barulho, salas abafadas e quentes e condição de higiene precárias, afetam o/a professor/a emocionalmente, gerando o estresse.

Sintomas	Fases							
	Alerta		Resistência		Sem estresse		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Físicos	2	10,0	2	10,0	–	–	4	20,0
Psicológicos	1	5,0	5	25,0	–	–	6	30,0
Físicos e Psicológicos	–	–	1	5,0	–	–	1	5,0
Sem Estresse					9	45,0	9	45,0
Total	3	25,0	8	40,0	9	45,0	20	100,0

TABELA 15: Predominância de sintomas, segundo as fases do estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada.

Fonte: Levantamento de dados junto aos professores/às do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

Quanto à jornada de trabalho, os resultados mostram um índice de professores/as estressados/as proporcional à quantidade de períodos e carga-horária trabalhada (Tabela 16). Assim, todos os que trabalham os três períodos apresentaram-se estressados, mais

60% dos que fazem dois períodos e 37,5% dos que trabalham só um período/dia. A maioria dos/as estressados/as, 70%, cumpre pelo menos 40 horas semanais e todos/as declararam levar atividades para casa.

TABELA 16: Características das condições do trabalho profissional como fontes geradoras de estresse em professores/as do ensino fundamental.

Variável	Com estresse		Sem estresse		Total	
	N	%	N	%	N	%
Salário docente (Salário Mínimo)						
Não declarado	–	–	1	5,0	1	5,0
Menos de 1	1	5,0	–	–	1	5,0
1 a menos de 4	5	25,0	1	5,0	6	30,0
4 a menos de 7	2	10,0	5	25,0	7	35,0
7 a menos de 11	3	15,0	2	10,0	5	25,0
Total	11	55,0	9	45,0	20	100,0
Períodos de trabalho	N	%	N	%	N	%
1 Período	3	15,0	5	25,0	8	40,0
2 Períodos	6	30,0	4	20,0	10	50,0
3 Períodos	2	10,0	–	–	2	10,0
Total	11	55,0	9	45,0	20	100,0
Carga horária	N	%	N	%	N	%
Menos de 20 h/a	1	5,0	–	–	1	5,0
20 a 39 h/a	3	15,0	6	30,0	9	45,0
40 h/a	4	20,0	–	–	4	20,0
Acima de 40h/a	3	15,0	3	15,0	3	30,0
Total	11	55,0	9	45,0	20	100,0
Número de alunos por sala de aula	N	%	N	%	N	%
Menos de 20	–	–	1	5,0	1	5,0
De 21 a 30	3	15,0	3	15,0	6	30,0
De 31 a 40	8	40,0	3	15,0	11	55,0
De 41 a 50	–	–	2	10,0	2	10,0
Total	11	55,0	9	45,0	20	100,0
Escolas que atua	N	%	N	%	N	%
1 Escola	5	25,0	7	35,0	12	60,0
2 Escolas	4	20,0	2	10,0	6	30,0
3 ou 4 Escolas	2	10,0	–	–	2	10,0
Total	11	55,0	9	45,0	20	100,0

Fonte: Levantamento de dados junto aos professores/as do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

O número excessivo de alunos/as por sala de aula também se confirmou como fonte de estresse: 69,2% dos/as estressados/as lecionam para turmas com mais de 30 alunos e têm remuneração salarial insuficiente; 85,7% recebem menos de quatro salários mínimos, contra apenas 41,6% dos que recebem acima desse valor (Tabela 16).

Com relação ao nível de escolaridade, não houve predomínio, porém, o sintoma aparece em professores/as que estão por concluir alguma fase do estudo, como é o caso dos/as que estão cursando mestrado, especialização e graduação superior incompletos. Neles/as, o estresse foi declarado em unanimidade. Faz-se menção aqui ao interesse dos/as professores/as por formação, quando aumentam sua jornada de trabalho, relacionando-a ao estresse.

Da mesma maneira, o fato de 75% dos/as professores/as que trabalham em duas ou mais escolas (Tabela 16) se apresentarem estressados/as pode se justificar nas dificuldades enfrentadas durante o traslado de uma unidade de ensino para a(s) outra(s).

Os/as docentes com menos tempo de magistério, até 15 anos, foram os que mais apresentaram níveis de estresse, não identificados naqueles/as com mais de 20 anos de profissão. Esses dados levam a crer que, com a experiência profissional, os/as docentes aprendem a administrar seus problemas, ou seja, tornam-se resilientes ao estresse. Outra hipótese seria a de que os estressados não permanecem na profissão, evadindo da sala de aula.

Voltando ao baixo índice de estresse em professores/as da rede municipal, 16,6% (Tabela 17), cabe relacionar esse índice à forma de organização dessas escolas, que dispensam um tempo fora da sala de aula para estudo e planejamento. Esse tempo foi referido pelos/as professores/as como “desstressante”.

Por outro lado, os/as professores/as da rede municipal encontravam-se num momento de insegurança e instabilidade, em adaptação à nova gestão com várias mudanças administrativas. O medo e a insegurança foram declarados por vários/as deles/as. Isso pode tê-los/as levado a omitir dados do seu real estado de saúde, especialmente no teste de estresse, por medo de retaliações, na eminência de manifestação de doenças.

TABELA 17: Presença de estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo o tipo de escola.

Variável	Com estresse		Sem estresse		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pública municipal	1	5,0	5	25,0	6	30,0
Pública estadual	6	30,0			6	30,0
Públicas municipal e estadual	2	10,0			2	10,0
Pública e Privada	2	10,0			2	10,0
Privada			4	20,0	4	20,0
Total	11	55,0	9	45,0	20	100,0

Fonte: Levantamento dos dados junto aos/as professores/as do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia – 2006.

Já os/as professores/as das escolas privadas não apresentaram nível de estresse, o que leva a perguntar se isso pode ser entendido apenas pelas melhores condições materiais de trabalho que possuem, uma vez que foram os/as professores/as que apresentaram mais sintomas de depressão e a mesma proporção de ansiedade e Síndrome do Pânico que os/as da rede pública. É sabido que os/as professores/as das escolas privadas são selecionados dentre os/as que apresentam maior produtividade a um menor custo e essa escola entende os problemas de saúde como critério de exclusão. Cabe, então, a hipótese da negação do estresse por ameaça à produtividade, que significa perda do emprego. Assim, como no caso dos/as professores/as da rede municipal, torna-se duvidosa a resposta dos/as professores/as das escolas privadas que não os/as classificou como estressados/as, apesar de alguns/as deles/as terem assim se declarado durante a aplicação do formulário.

Esse sentido nos remete a Dejours (1992), quando refere que “[...] mesmo as más condições de trabalho são, no conjunto, menos temíveis do que uma organização de trabalho rígida e imutável”. Entende-se como organização do trabalho: a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidades etc. Quanto mais rígida a organização do trabalho, menor é o seu conteúdo significativo e menores são as possibilidades de mudá-lo.

No que se refere à organização, alguns/as professores/as questionam o real propósito da educação, já que as exigências quanto às questões burocráticas parecem prevalecer:

E, assim, o autoritarismo, a relação burocratizada da rede pública é uma coisa estressante. É diário, é prova, é isso, é planejamento, é material, é fazer aquilo, é fazer aquilo outro. Exigências, exigências, exigências... (E8 PE3).

Na escola pública a preocupação parece ser maior com informações que geram dados quantitativos do que com o processo pedagógico. São cobrados do/a professor/a resultados do desempenho dos/as alunos/as, vedando atitudes como a reprovação, mesmo daqueles alunos/as que não têm embasamento para acompanhar as séries subseqüentes:

[...] órgãos que financiam a educação no Brasil e eles exigem números. Então, está todo mundo preocupado e aí vai a planilha linda e maravilhosa: não tem evasão, não tem repetência. Mas ninguém pergunta a respeito da aprendizagem.... O aluno, às vezes, não sabe assinar o próprio nome e está lá na oitava série por causa de pressão de número, de estatística. Isso aí vai o quê? Vai minando psicologicamente a vontade do professor trabalhar, inclusive isso (E5 PE1).

Esse Ciclo passa menino que não sabe. Menino chega na 5ª Série e não sabe ler, não sabe as quatro operações. Eu não entendo! Pra mim, isso aí virou uma coisa que eu não entendo, você entendeu? Pra mim, Educação acabou ! (E4 PM2).

Assim, a avaliação que se faz dos/as alunos/as tem que concordar com os critérios estabelecidos pelo sistema, relegando a segundo plano a sua aprendizagem. É uma questão que choca emocionalmente os/as professores/as, que acabam se desprendendo das convicções filosóficas da Educação para a formação e aprendizagem do/a aluno/a. Esse fato remete a Pérez Gómez (2003), que percebe, nesse jogo de intercâmbio mercantil, o sistema educativo perdendo sua especificidade e sua autonomia real, convertendo-se em mero instrumento a serviço das exigências do sistema econômico e social.

O/a professor/a é quem lida com o/a aluno/a por praticamente todo o tempo na escola e é quem tem possibilidades de conhecê-lo/a melhor. Porém, não tem autonomia sobre as principais decisões:

“Não, não pode, não, não pode ter repetência, porque eu tenho que apresentar um número de aprovação, tá?” Aí, a gente volta lá naquela questão: você está aí, está fazendo o quê? Se você não pode nem dar o seu parecer enquanto profissional!? Você passou duzentos dias com aquele menino, você lidou com eles duzentos dias e, quando você vai dar o resultado, eles dizem que não. Bom, então você ficou fazendo o quê, ali? Sendo babá daquelas crianças... A autonomia é apenas aparente... há interferências da Subsecretaria e da própria Secretaria. Quer dizer, a palavra do professor virou nada, um zero à esquerda.

Ele que está com o aluno o dia todo, o período todo, duzentos dias letivos, quando confrontado, quem tem a palavra é a Subsecretaria, onde te diz que não vai reter o aluno (E5 PE1).

Segundo Perez Gomes (2001), a educação pública é um claro assunto político e cabe ao governo decidir os valores e a cultura a serem trabalhados, definir o currículo, a estrutura da organização escolar, os processos de seleção e classificação de docentes e alunos/as e, inclusive, a metodologia didática mais adequada. São fatores que causam instabilidade e levam o/a professor/a ao questionamento de sua formação: pouca autonomia nos aspectos estruturais educativos. No geral, acaba simplesmente executando propostas impostas pelos seus superiores:

O professor tem autonomia, mas é uma autonomia muito restrita. A gente tem autonomia assim; a sala é sua, você tem que tomar conta da sua sala, mas se acontecer qualquer problema, “não, o problema é com a Fulana, vamosa sala é dela. Aí ninguém tem nada com isso: Secretário não tem nada com isso, coordenador não tem nada com isso. Só se tiver bem, aí o coordenador aparece... mas se for coisa ruim, só o professor. Eu não vou falar que... eu não vou falar não...eu queria falar um palavrão aqui. (E4 PM2).

Assim, entende-se que o/a professor/a também é excluído/a do sistema. Sua participação se dá apenas de forma parcial, com uma autonomia também parcial:

A educação é uma profissão que você escolhe, mas ela não te ama, ela não te deseja, ela acaba te excluindo da sala de aula, ou acaba te cobrando além do que você é capaz, ela simplesmente está rejeitando os professores [...] A educação não está dando brechas para nada ela simplesmente está excluindo (E9 PE2).

Dentre as interferências externas na organização e no processo de educação, destaca-se o uso da influência político-partidária na escola pública, fato que confirma os estudos de Passos (2004) sobre a politicagem na cultura escolar. Uma das formas como se manifesta esse fato está no tipo de contrato, o contrato especial: geralmente, os/as professores/as são indicados para esse cargo por meio de influência política, numa situação funcional de igualdade com os/as que enfrentaram uma seleção para a mesma posição. As respostas do presente estudo apontaram que os/as professores/as de contrato especial possuem menos formação que os efetivos, além de poucos/as deles/as terem participado de cursos de atualização, ou seja, são menos capacitados/as que os/as demais para atuarem com os/as alunos/as.

A questão do professor efetivo e do contrato também é uma maneira de se manobrar, porque, como não tem os concursos, aí o que acontece? É uma forma de manipular, porque se você não fizer o que eu estou pedindo eu corto seu contrato. E isso acaba minando as movimentações sindicais, e não é à toa (E5 PE1).

Principalmente no caso de profissionais dos chamados contratos especiais e nas dobras provisórias. Há muito tempo que eu – eu já tenho 13 anos na rede –, desde que eu entrei na rede eu nunca tinha visto esta coisa tão escancarada como é nesta gestão, ao ponto das instituições – CMEIs e escolas - receberem ofícios de vereadores, deputados. Assim, em vez da coisa ir lá pra Secretaria Municipal, não, vai direto pra escola, determinando que fulano seja lotado ali. (E3 PM2).

O/a professor/a de contrato especial tende a ser refém do político que lhe favoreceu o cargo. Por medo de perder o emprego, é mais vulnerável às suas imposições e mandos. Também é uma forma de os políticos manipularem o sistema de ensino, contando exclusivamente com o “medo” do/a professor/a, o que conta negativamente para o fortalecimento da categoria docente. Os/as professores/as de contrato especial não participam dos movimentos reivindicatórios e sociais favoráveis à categoria.

Da mesma forma, a influência política parece atingir projetos de parceria e programas sociais de credibilidade que beneficiam a escola: destinam cargos a profissionais como favor político, em retribuição ao voto nas eleições. Nesse sentido a professora coloca:

O projeto em si, ele é muito bom. Muito bem elaborado. A questão é quem está encarregado? Então, muitas vezes não se instrumentaliza corretamente, são pessoas despreparadas para estar acompanhando o trabalho [...] Você não pega a pessoa para estar acompanhando pela sua capacitação, mas porque ela é filha de fulano, de beltrando, do ciclano. Então, “eu tenho que arrumar um emprego para filha do beltrano, do ciclano, porque ele votou em mim. Então, eu vou colocar ela como técnica responsável por esse projeto para acompanhá-lo” [...] E não chega nem aos ouvidos da instituição competente (E5 PE1).

Manifestando-se de várias maneiras na educação pública, a politicagem pode variar de uma gestão para outra, de acordo com a administração. É o caso da atual gestão municipal (2006), quando alguns direitos dos/as professores/as encontram-se ameaçados, como a hora-aula atividade e a licença para aperfeiçoamento profissional.

Esta situação foi queixa de praticamente todos os/as professores/as da rede pública municipal, gerando um clima de insatisfação e instabilidade:

O ambiente de trabalho do ano passado para esse ano piorou um pouco em função de nós termos menos hora-atividade para estar planejando durante o trabalho... nós temos nosso planejamento individual, mas, o planejamento grupal, o objetivo dele é coletivo, sofreu essa descontinuidade (E2 PM1).

Nós tínhamos acesso para fazer curso de mestrado, recebendo salário, afastando do cargo e fazendo mestrado [...] foi cortada [...] Muitos tentaram fazer mestrado e até conseguiram [...] direito nosso isso aí. [...] Conseguimos isso, tudo processualmente [...] na tentativa de valorizar o Ciclo (E2 PM1).

Segundo depoimentos, na atual gestão de governo municipal, o tempo coletivo, avaliado como “desestressante” e de elevada importância, foi reduzido, gerando insegurança e insatisfação e sendo motivo de mobilizações da categoria junto aos sindicatos, na tentativa de resguardar os seus direitos:

A formação *in loco*, no próprio local de trabalho, nesta gestão, está deixando a desejar, na medida em que eles lançaram uma medida de realização do planejamento que antes era semanal e passou a ser mensal. Então, o meio período que o professorado tinha todas as semanas para estar sentando, pra estar discutindo [...] era semanal e, agora, esse ano, é mensal. Eu acho que, nesse sentido, a formação este ano perdeu bastante [...] Com o decorrer do tempo, a gente vai estar cada vez mais perdendo, mesmo em termos de qualidade, nesta perspectiva de formação *in loco* (E3 PM2).

A mudança de gestão administrativa executiva foi identificada, no geral, como um momento muito delicado para o/a professor/a, principalmente se os novos gestores são de partidos opostos. Começam mudanças na estrutura funcional da escola, com perseguições, sobretudo aos/as profissionais que votaram nos adversários da gestão atual. A política interna das Secretarias de Educação muda os/as funcionários/as da equipe interna ou chefias de acordo com o voto na eleição. Perseguem-se duramente aqueles/as que se declararam oposição e estabelecem-se políticas de prioridades para diretores/as de escolas e professores/as companheiros/as de partido, instalando a política do “puxa-saquismo”.

A gente nesta gestão percebeu uma certa perseguição a alguns profissionais da rede, profissionais de carreira, mas que, por ter participado da gestão anterior à deles, eles acabaram fazendo, digamos assim, uma perseguição

política a alguns desses servidores, sendo que alguns foram tirados de suas funções. Alguns diretores que ainda não tinham sido eleitos foram tirados [...] Nós temos também a política interna da Secretaria Municipal de Educação, que isso eu já vejo assim - ela ocorre todas as gestões, que eu já vivenciei esses 13 anos, eu vi isso ocorrendo dentro da Secretaria Municipal de Educação: servidores que estão ali dentro, ocupando funções de chefia ou não, ou fazem parte de equipes internas, né? Os diferentes departamentos, eles têm toda uma política de prioridade, de atendimento aos diretores, às diretoras das escolas, no caso também dos CMEIs que eles conhecem, que eles têm algum vínculo ou profissional, porque trabalhou muitos anos juntos, ou de amizade – algum vínculo ou profissional ou pessoal. Então, tem essa política nesse sentido também: tem diretores que levam presentes, né, pra essas pessoas das equipes, pra esses chefes de departamentos e tudo. Seria aquele muito assim: é a idéia do “puxa-saquismo”, como se fala, né? Então, assim, acho que sempre existiu, né, mas em algumas gestões isso é mais forte, a gente percebe isso com mais clareza, né? (E3 PM2).

Acho que falta e pessoa que tem visão de educador para chefiar essa classe [categoria docente]. Nós estamos sendo chefiados por pessoas que em compromisso político com o governador. Então na hora de escolher Secretario de Educação, Superintendente e tudo mais são cargos políticos, e não são cargos de competência. Então, a gente está sendo orientado por pessoas que não têm capacidade, que não têm conhecimento sobre as verdades da educação. Então, esse é o grande problema político que eu vejo. Então é questão de pagamento. Os cargos que chefiam a Educação são cargos de pagamentos políticos, de favores políticos e não cargos que são ocupados por pessoas engajadas de fazerem alguma coisa de bom para a educação, né? Então isso é uma questão política e é uma questão que é vista, que é clara, né? (E7 PE3).

Ainda quanto à questão da priorização político-administrativa, existem diferenças estruturais de uma escola para outra, dentro de uma mesma rede de ensino. Algumas poucas unidades de ensino apresentam um padrão que se aproxima de escolas-modelo, com uma excelente estrutura material e organizacional:

Você já viu propaganda do governo? Observe que as cenas são as mesmas, é a mesma escola. Eu vou lá, faço uma maquiagem. É elas que recebem a pintura, é elas que recebem laboratório de informática, de línguas, de biologia [...] Exatamente que têm projetos de última geração. Quantas são? Dá pra você contar nos dedos. Geralmente as mesmas. Então, se, por exemplo, eu mando pra escola A, eu tenho só dois laboratórios de língua, então eu vou mandar pra A, B, C, quando chegar o de química eu não vou mandar para A, B, C eu vou mandar pra C, D, E e assim sucessivamente. (E5 PE1).

Nós temos o caso de uma escola em que o material se perde no almoxarifado por falta de uso, porque é tanto material que se perdem. Tem computadores encaixotados, tem laboratório de química que as coisas estão enferrujando - os materiais reagentes venceram. Enquanto que as outras escolas têm que suar pra conseguir material do básico, do básico, do básico. Quer dizer... é justo isso? (E5 PE1).

Segundo alguns/as professores/as, as unidades de ensino privilegiadas servem à imagem política da educação, especialmente junto à mídia, no sentido de fazerem acreditar que todas as escolas públicas obedecem a esse padrão. A essas escolas e aos seus funcionários/as são destinados os melhores recursos e benefícios, inclusive excedendo em quantidade, o que leva muitas vezes ao desperdício. Tamanha desigualdade representa uma falta de respeito e descaso com a educação e com todos/as nela envolvidos.

Os/as professores/as das escolas-modelo também têm tratamento diferenciado dos demais por parte da Secretaria/Subsecretarias de Educação. Sua grande receptividade é muito diferente da dos/as professores/as de outras escolas, muitas vezes desprezados:

Inclusive, você chega lá na própria Secretaria: ‘Você trabalha onde?’ ‘Lá na escola fulana de tal’. ‘Ah!’. A expressão facial te diz: ‘Credo, você trabalha lá?’ Agora, na outra escola, já é bem mais receptiva. Te diz: ‘Nossa, mas que bom, esteja sempre aqui, o que é que está acontecendo lá?’ Você entendeu? Até o tratamento é diferenciado [...] ‘O professor da escola fulana de tal? Ah! Mas ele é o da escola fulana de tal!’ (...) E eles sentem, é uma coisa impressionante: ‘Trabalho na escola fulana de tal !’. Você vê que a autoestima deles é diferente de uma pessoa que trabalha numa escola que não é tida como boa escola (E5 PE1).

Quando se trata de democratizar a administração, as eleições para diretor/a nas escolas públicas de Goiânia, realizadas já há alguns anos, contribuem para minar um pouco essa influência política. São eleições de que participam os/as funcionários/as da instituição de ensino, a família dos/as alunos/as e a comunidade, numa grande conquista dos/as professores/as, já que, anteriormente, o cargo de diretor/a era confirmado estritamente através de indicação política. Porém, ainda tem-se que avançar muito, pois vários/as professores/as e funcionários/as acabam envolvendo o seu lado pessoal ao escolher o/a candidato/a, visando benefícios próprios, em detrimento do interesse coletivo.

[...] “Fulana, eu vou votar nela porque eu acho que ela defende mais os meus interesses pessoais. Se eu precisar ficar dois ou três dias fora da escola, sem apresentar um atestado médico (e isso, por lei, a substituição branca é ilegal), ela permite. Então é nela que eu vou votar”. Um exemplo simples. Então, ainda parte muito do princípio pessoal e não o que é melhor de fato para a escola enquanto espaço público (E3 PM2).

Então o professor fica com medo até de se manifestar no seu próprio ambiente de trabalho. Muitas vezes, ele não apóia abertamente o candidato “x” ou “y” de medo de apoiar o “x” ou o “y” e aí ser perseguido (E5 PE1).

Tais atitudes levam à formação de grupos rivais durante e após as eleições, ou seja, as famosas “panelinhas” dentro das unidades de ensino. Os/as professores/as que compõem a “panelinha” do lado do/a diretor/a eleito/a recebem benefícios de diversas maneiras, desde as escolhas das cargas-horárias e horários até as faltas ao emprego sem justificativas formais:

E daí, influencia muito na questão do contrato especial, na questão da dobra provisória, de um professor que pediu remoção conseguir ou não essa remoção a qualquer época do ano (porque, por direito legal, é só no final do ano, que é o momento de remoção geral da rede). Mas tem muita gente que se remove duas, três vezes ao ano, em pleno meio do ano. E aí você pergunta: “Como é que fulano consegue e as outras pessoas não conseguem?”. Então, tem essa política que é ali mesmo mais interna das equipes, e vai depender muito da relação que o profissional que está na escola, seja ele professor, diretor, coordenador, o que for, tenha com quem ou alguém ali dentro. Seja uma relação profissional ou mesmo pessoal (E3 PM2).

De forma contrária, aos/às professores/as da oposição são oferecidas as sobras de horários e carga-horária mínima, além de cortes de ponto no caso de falta ao trabalho:

Muitos diretores, para privilegiar aqueles que o apoiaram, tiram carga-horária do professor que não o apoiou. [...] É o seguinte: se o diretor tem uma certa simpatia por um ou outro profissional, ele pega as aulas todas e dá para aquele profissional em detrimento de outro, tá? Funciona assim, começando por aí: você não tem direito garantido de ter aquelas aulas... e todo ano nós temos uma pressão psicológica, uma tortura nesse sentido (E5 PE1).

[...] O fato da diretora também passar a mão na cabeça de quem, por exemplo, é amigo dela, deixar isso atravessar os muros da escola – se ficasse só do outro lado, né? Atravessar e interferir, porque o colega que faltou dois dias corta o ponto e o outro, que faltou oito, não tem o ponto cortado. Quer dizer: isso aí prejudica muito, desgasta bastante (E2 PM1).

Aí eles começam a questão: ‘Você vai ter que mudar de escola porque você não vai ter carga-horária. Você vai ter que aceitar trabalhar num período que não é o seu, porque se não você não tem vaga na escola’. Ai começam as pressões: você vai ter que fazer isso porque não tem carga-horária (E5 PE1).

Há, então, perseguição aos professores/as adversários/as, promovida pelo/a diretor/a e seus/suas aliados/as, que usam diferentes maneiras de ridicularizar e humilhar os/as dissidentes:

[...] começa uma perseguição por vez sutil, mas, outras vezes, é escancarada mesmo [...] da pessoa não falar abertamente, mas ficar de fuxico. Quando você chega no ambiente, todos se calam, outros riem. A expressão facial, quando você chega, a colocação de que você é a pessoa não grata, você é o elemento estranho [...] Aquelas questões picuinhas mesmo que vão te minando enquanto pessoa, tá? (E5 PE1).

Em muitos casos, não raros, a perseguição se intensifica, desgastando o/a professor/a de tal forma que este/a acaba perdendo o ânimo em permanecer no seu ambiente e acaba decidindo sua remoção para outra unidade de ensino. Isso, segundo Barreto (2000), constitui assédio moral, desestabilizando emocionalmente o indivíduo. Em muitos casos, o/a professor/a mora próximo à unidade de ensino em que trabalha, mas, devido ao assédio moral, acaba saindo da escola, por não suportar o relacionamento hostil com os/as colegas de trabalho. O desconforto e as adversidades da distância do trabalho são preferíveis à humilhação:

[...] tem dez casos de pessoal que não agüentou e pediu remoção. Isso não é um, dois casos, não. Isso é tanto a nível estadual quanto a nível municipal. [...] Vão minando seu psicológico, a ponto de você não suportar e pedir remoção do seu local de trabalho, mesmo que esse local de trabalho seja assim colado na sua casa. Você prefere ir para um lugar mais longe, tirar do teu bolso pra pagar combustível, pagar ônibus ou ir a pé, e até mudar seu hábito alimentar (E5 PE1).

[...] chegando a tal ponto que muitas vezes a pessoa que foi candidata numa escola e que não foi eleita, ela chega a sair após uma eleição, porque fica um clima insuportável, fica uma condição que a pessoa fica vulnerável, um ambiente impossível dela trabalhar, tanto no sentido de quem ganhou tenta ameaçá-la, quanto no sentido de quem perdeu também achar que foi traído pelo grupo (E3 PM2).

O/a professor/a removido para outra unidade muitas vezes é mal recebido/a, enfrenta julgamentos dos/as novos/as colegas e é, sobretudo, discriminado/a na nova sede de ensino.

Ninguém é removido aleatoriamente. Então, sempre fica aquela questão: “Por que que você veio pra cá? Você fez alguma coisa de errado? Por que que você veio?” Está na frente de uma série de questão como esta: “Ah! ele veio porque, de alguma forma, ele deve ter criado encrenca ou ele não é um bom funcionário, ou ele não é um bom professor”. Então sempre fica aquela questão do porquê que você veio removido, fica o pensamento negativo. Você nunca tem um pensamento positivo: que esse aí veio porque ele gosta desse escola, que ouviu falar bem dela. Às vezes, depois, pode até formar esse juízo, mas o primeiro juízo que se forma é esse: “Ele fez alguma coisa de errado pra ter sido removido” (E5 PE1).

Muitas vezes essa relação desigual e hostil entre direção e professores/as gera o sentimento de medo. Esse medo, de acordo com Dejours (1992), muitas vezes é usado conscientemente pela direção para fazê-los trabalhar, uma vez que ficam mais sensíveis e alertas, ou seja, o medo é útil à produtividade. Assim, produz o estresse, o aumento da produtividade – fase de *alerta* –, e o esforço sobre-humano para resistir às situações estressoras, para manter o equilíbrio, gera o desgaste do organismo – fase de *resistência*. O mesmo sentimento é reafirmado pelos administradores do sistema de ensino, representados pela Secretaria/Subsecretaria de Ensino.

Barreto (2003) retrata que essa humilhação e manipulação do medo pelas chefias atingem não só o/a profissional humilhado/a, mas contagiam o coletivo, que evita se identificar com o/a humilhado/a, silenciando-se e sendo obediente e passivo. A autora ainda retrata que tais atitudes são necessárias ao sistema político para manter a ordem, a disciplina e aumentar a produtividade dos/as funcionários/as.

Nessa forma, em vez do exercício da democracia na escola prevalecem as idéias individualistas e fragmentadas. O sentimento de instabilidade faz parte da rotina do/a professor/a e coloca à prova a sua resistência emocional e sua saúde:

[...] “eu me dou bem, o resto eu não estou nem aí”. E isto está se tornando mesmo algo que faz parte da cultura brasileira, essa idéia de: “Eu resolvo o meu problema, eu me dou bem”. Então, a idéia do coletivo, digamos assim, de classe, hoje, de classe profissional do professor, está bem desestruturado isso. A preocupação é mais em defender o seu e tal. (E3 PM2).

De modo geral, o/a professor/a não tem muita consciência política, não conhece muitos os seus direitos e o regimento que delimita as suas funções. Talvez contribua para isso o fato de ser a sua profissão eminentemente feminina. Na nossa cultura, as mulheres foram proibidas durante muito tempo de participar de assuntos políticos e só recentemente tem havido uma mudança nessa concepção. A escola pública ainda

permite maior espaço para questionar e exigir os direitos dos/as educadores/as, ancorada na estabilidade que o cargo permite, o que é praticamente impossível na escola privada:

Lá na rede pública [...] existe uma questão filosófica, uma crença política bem maior. [...] Nós temos o poder pelo fato de termos passado num concurso, o poder de se expressar com mais liberdade. Isso é importante pra saúde, inclusive. Que, se você não pode expressar como você gostaria [...] (E6 PR1).

Consciência praticamente nula, enquanto categoria, enquanto classe trabalhadora, enquanto cidadão [...] Se você fizer uma pesquisa, você vai perceber que o professor desconhece o próprio regimento que delimita suas funções, que te diz o que você pode e o que não pode fazer (E5 PE1).

Porque a rede pública sempre foi caracterizada, principalmente nos grandes centros, por uma questão política mais acirrada – não aceitar as coisas mais passivamente - como acontece na rede particular. Você não ter liberdade de expressão, principalmente pela questão política (E6 PR1).

Há uma diferença de concepção na organização do trabalho da escola privada e da pública. Na privada, a educação é concebida como um instrumento a serviço do livre intercâmbio de mercadoria, submetida à livre regulação do mercado, enquanto a pública constitui um serviço à população. Os/as donos das escolas privadas fazem o *marketing* da instituição “usando” a imagem dos/as professores/as, que devem se submeter ao ideário da mesma:

[...] eu tenho que deixar o meu idealismo do lado de fora do portão, quando eu entro. E, aqui dentro, eu sou capitalista e quero é ganhar dinheiro. Então, quanto mais aulas eu der, quanto mais eu fizer na escola, quanto mais tempo eu me manter aqui ou tentar ir para um escola melhor, é o que eu vou fazer, por uma questão de sobrevivência e de necessidade [...] E, em cima desse ciclo vicioso, ou dessa filosofia do capitalismo, acaba colocando o profissional de educação numa condição de semi-escravidão, como talvez qualquer outra profissão dentro de uma empresa (E6 PR1).

Segundo Pérez Gomes (2001), os/as professores/as a serviço da escola privada “são contratados/as em função de sua competência e de sua afinidade com o ideário e as peculiaridades organizativas e curriculares que definem o produto que tal escola oferece”. No ensino fundamental, principalmente no nível I, muitas vezes a competência não é relevante, mas sim o “cuidar” das crianças. Uma professora, que deixou a escola pública e atualmente trabalha na privada, declarou que não tem autonomia sobre seu trabalho. Sua “competência” se resume em cumprir à risca as formalidades, como as

inúmeras matérias e os programas festivos e viagens, que parecem agradar mais aos/às pais/mães do que às crianças, uma vez que estas também se mostram estressadas com tantas programações.

Os/as pesquisados/as da rede privada, em sua maioria, resumiram suas respostas aos formulários ao “sim” e “não”. Parece ter havido certo receio de o estudo se constituir em investigação, ameaçando o seu emprego. No recinto de uma escola privada, a pesquisa foi interrompida por solicitação do seu dono, sem explicações. Sua continuidade deu-se nas casas dos/as professores/as. Mesmo assim deveriam manifestar estarem sempre satisfeitos/as, embora a adaptação às condições impostas pela escola. Caso contrário, seriam substituídos/as por outros/as profissionais:

Eu acho que há um processo natural de acomodação, principalmente na instituição privada, tendo em vista os riscos que você incorre em organizar qualquer tipo de movimento, tanto que critique que cobre ou que ameace o patrão. Agiu politicamente um pouco mais com exaltação, ele é colocado pra rua, ele é suspenso do trabalho (E6 PR1).

E a empresa (não vou falar escola), a empresa, ela vai exigir cada vez mais, mais e mais do profissional e oferecer cada vez menos, por quê? Porque tem um monte de gente querendo o meu lugar. Se o que eu ganho aqui pra mim é pouco, pra outros estão disputando esta vaga. [...] Há um corporativismo por parte dos patrões, muito grande. Se eu enfrentar, se eu questionar, criticar o patrão da minha escola aqui, ele já vai ligar pro meu patrão da outra escola e já vai falar o que eu fiz aqui e, então, ou seja, você então acaba comprometendo a sua carreira profissional, em detrimento disto. Ou seja, nos calamos em função de sobrevivermos no mercado de trabalho (E6 PR1).

Em termos de categoria, a maioria dos/as professores/as desacredita dos/as representantes que estão à frente dos sindicatos, acha que não têm feito muita coisa e que não vale a pena filiar-se ou participar de movimentos:

Não há uma abertura verdadeira para os profissionais. [...] Quem tá mesmo na presidência, quem vem mesmo à frente, são pessoas que há anos estão ali no Sindicato, ocupando outros cargos e aí vão crescendo dentro dessa coisa do sindicalismo, que, por um lado, eu acho que isso não é ruim [...] mas a gente percebe uma certa acomodação. Muitas vezes, o Sindicato se deixa manipular, se deixa levar. E quer manipular a categoria (E3 PM2).

(...) muitos sindicalistas usaram o sindicato como trampolim político, e isso acabou gerando o quê? Um descrédito por parte dos sindicatos, sindicalistas, nos sindicalizados (E5 PE1).

E os/as professores/as que têm maior consciência política, que conhecem e lutam pelos seus direitos, são criticados/as, taxados/as e perseguidos/as pelos/as colegas da escola. Há uma real ameaça por parte dos/as diretores/as, geralmente por ordem da Subsecretaria ou da Secretaria, quando de reuniões e manifestações de protestos:

[...] e nós fomos ameaçados de que, se fôssemos, nós onze, teríamos o nosso ponto cortado (E2 PM1).

Há essa perseguição na escola... como se lutar por melhores condições de trabalho fosse um crime, fosse uma coisa feia, tá? Dá essa noção: “Ih, lá vai o reacionário! Ih, lá vai o criador de caso, lá vai o comunista!”. Eles fazem essa ligação com política de partidos políticos, com você lutar por uma coisa que é direito seu, que melhores condições de trabalho é um direito dos/as professores/as (E3 PM2).

Essas descrições de organização do trabalho docente foram apontadas pela maioria dos/as professores/as como fontes geradoras de desgaste, que afetam a sua saúde, sobretudo a mental, e devem ser consideradas.

E aí, lá se vai a voz, lá se vão as pernas, as varizes, as enxaquecas, o emocional... não é isso? Porque você é sugado de todas as formas (E6 PR1).

A educação está doente, eu me sinto adoecida e eu sou adoecida é no meu trabalho. O meu local de trabalho deixou de ser um local prazeroso, criativo. O meu local de trabalho me inibe a criatividade (E8 PE3).

Tem que saber lidar com a ansiedade! O trabalho é um gerador de ansiedade muito grande, nosso trabalho né? [...] Problemas de depressão, síndrome do pânico, né? Eu mesma tive síndrome do pânico, fiz tratamento, tomo medicamento (E7 PE3).

São, portanto, na colocação de Codo (1999), um sofrimento mudo, invisível, de que o próprio indivíduo às vezes nem se dá conta, porque é psicológico. Pode ser notado, contudo, através de dores de cabeça, dores nas costas, perda da voz, cansaço, irritabilidade, dificuldade em estabelecer relações afetivas mais profundas.

2.5 RELAÇÃO ENTRE DISTÚRBIOS VOCAIS, ESTRESSE E ATENÇÃO À SAÚDE DO/A PROFESSOR/A

A maioria dos/as professores/as com distúrbios vocais apresentou estresse numa proporção de 70% (Tabela 18). Os sintomas físicos e psicológicos foram apresentados na mesma proporção, não havendo, portanto, vulnerabilidade dos/as professores/as a uma única área. A fase de resistência foi a predominante, com manifestação em mais de 70% dos/as professores/as com distúrbios vocais.

Os/as professores/as com distúrbios vocais muitas vezes vêm-se numa condição desafiadora no trabalho, em razão de estarem limitados/as na comunicação e não poderem contar com a sua principal ferramenta: a voz. Isso gera, inicialmente, um

Variáveis	Distúrbios vocais					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sintomas de estresse						
Físicos	3	15,0	1	5,0	4	20,0
Psicológicos	3	15,0	3	15,0	6	30,0
Físicos e Psicológicos	1	5,0	–	–	1	5,0
Sem estresse	3	15,0	6	30,0	9	45,0
Total	10	50,0	10	50,0	20	10,0
Fases do estresse						
Alerta	2	10,0	1	5,0	3	15,0
Resistência	5	25,0	3	15,0	8	40,0
Sem estresse	3	15,0	6	30,0	9	45,0
Total	10	50,0	10	50,0	20	100,0

esforço em busca

do equilíbrio interno, ou seja, a boa voz. Esse esforço é, sobretudo, vocal – abuso vocal – e configura o estresse. “Quanto maior é o esforço que a pessoa faz para se adaptar e restabelecer a harmonia interior, maior é o desgaste do organismo” (LIPP, 2004). É uma relação em que o esforço para falar melhor (situação desafiadora) gera um gasto maior de energia e desgaste do organismo (caracteriza a fase de *resistência* ao estresse), podendo-se concluir que o distúrbio vocal é um fator gerador de estresse.

TABELA 18: Predominância de sintomas e fases do estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada, segundo a avaliação vocal.

Fonte: Levantamento dos dados junto aos/às professores/as do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia – 2006.

Alguns sintomas, como a rouquidão, o cansaço e o esforço vocais (Gráfico 4), são indicativos de problemas na voz e foram declarados pela maioria dos/as professores/as com distúrbios vocais. De outro lado, esses sintomas foram observados, também, em docentes acometidos por estresse, o que praticamente não ocorreu entre

os/as não estressados/as. (Tabela 19). São dados que também identificam a relação entre distúrbios vocais e estresse.

As características do trabalho docente que configuram a precariedade do sistema de ensino representam fontes que geram os distúrbios vocais e o estresse, coincidindo na maioria das vezes. Como mostrado nos capítulos anteriores, os fatores relacionados às condições de trabalho, num primeiro momento, parecem afetar mais diretamente a produção da voz. Os relacionados à organização do trabalho parecem conduzir para a manifestação do estresse. Porém, ambos os caracteres são desencadeadores tanto dos distúrbios vocais quanto do estresse.

TABELA 19: Predominância de sintomas físicos ou psicológicos do estresse em professores/as do ensino fundamental das redes pública e privada.

Variáveis	Sintomas vocais					
	Cansaço na voz		Esforço vocal		Rouquidão	
Sintomas do estresse	N	%	N	%	N	%
Físicos	2	10,0	2	10,0	2	10,0
Psicológicos	2	10,0	2	10,0	2	10,0
Físicos e Psicológicos			1	5,0	1	5,0
Total	4	20,0	5	25,0	5	25,0
Fases do estresse	N	%	N	%	N	%
Alerta	1	5,0	1	25,0	1	5,0
Resistência	3	15,0	4	20,0	4	20,0
Total	4	20,0	5	25,0	5	20,0

Fonte: Levantamento dos dados junto aos/às professores/as do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia – 2006.

Num quadro comparativo, percebe-se que os aspectos relativos às condições de trabalho, na maioria das vezes, são coincidentes nos/as professores/as com distúrbios vocais e com estresse.

No que se refere à jornada de trabalho, os dados identificam que, quanto maior o número de períodos trabalhados, de escolas onde atua e/ou de carga-horária que cumpre, maior o número de distúrbios vocais e estresse, identificado nos/as mesmos/as professores/as, na maioria das vezes (Tabela 20). Quanto ao número de alunos/as por sala de aula, o índice de distúrbios vocais e estresse é maior em professores/as que ministram aulas em salas numerosas, numa proporção diretamente proporcional.

Por outro lado, entende-se também que o estresse gera o distúrbio vocal. Um terço dos/as professores/as, 30%, apontou o estresse como causa dos distúrbios (Gráfico 2). O indivíduo que manifesta estresse apresenta uma série de sintomas físicos, dentre eles, a tensão muscular, que pode ocorrer no nível da laringe, dificultando a vibração do músculo vocal (pregas vocais) na produção da voz.

TABELA 20: Caracterização do trabalho profissional relativo a Sexo, Salário, Período de Trabalho, Número de Escolas, Número de Alunos/as, com a relação entre distúrbios vocais e estresse em professores/as do ensino fundamental, segundo avaliação vocal.

Variável	Com distúrbio vocal		Com estresse		Com distúrbio vocal e estresse		Total
	N	%	N	%	N	%	
Sexo							
Masculino	2	10,0	2	10,0	1	5,0	4
Feminino	8	40,0	9	45,0	6	30,0	16
Total	10	50,0	11	35,0	7	35,0	20
Períodos de trabalho							
1 Período	1	5,0	3	15,0	1	5,0	8
2 Períodos	7	35,0	6	30,0	4	20,0	10
3 Períodos	2	10,0	2	10,0	2	10,0	2
Total	10	50,0	11	55,0	7	35,0	20
Escolas em que atua							
1 Escola	3	15,0	5	25,0	2	10,0	12
2 Escolas	4	20,0	4	20,0	3	15,0	6
3 ou 4 Escolas	2	10,0	2	10,0	2	10,0	2
Total	10	50,0	11	55,0	7	35,0	20
Número de alunos por sala de aula							
Menos de 20							1
De 21 a 30	1	5,0	3	15,0	1	5,0	6
De 31 a 40	9	45,0	8	40,0	6	30,0	11
De 41 a 50							2
Total	10	50,0	11	55,0	7	35,0	20
Tempo de magistério							
0 a 5 anos	1	5,0	1	5,0	1	5,0	1
6 a 10 anos	6	30,0	4	20,0	4	20,0	7
11 a 15 anos	1	5,0	3	15,0	1	5,0	4
16 a 20 anos	1	5,0	3	15,0	1	5,0	5
21 a 25 anos	1	5,0					3
Mais de 25 anos	10	50,0	11	55,0	7	35,0	20
Carga-horária							
Menos de 20 h/a	1	5,0	1	5,0	1	5,0	1
20 a 39 h/a	1	5,0	3	15,0	1	5,0	9
40 h/a	2	10,0	4	20,0	2	10,0	4
Acima de 40h/a	6	30,0	3	15,0	3	15,0	6
Total	10	50,0	11	55,0	7		20

Fonte: Levantamento de dados junto aos/às professores/as de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Goiânia-2006.

A tensão muscular foi referida pela maioria dos professores/as estressados, 72,7%, o que assegura a relação do estresse como fonte geradora de distúrbio vocal.

Assim, esses problemas podem ser compreendidos como de saúde do trabalhador, que afeta, sobretudo, a comunicação do/a professor/a e a sua relação com o/a aluno/a, comprometendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Uma boa comunicação contribui para a saúde do/a profissional e promove melhor qualidade de vida. Deveria, portanto, ser preocupação por parte das entidades competentes, ao contrário do que se observa na maioria das escolas em que há total desleixo com a saúde geral, sobretudo falta de relevância com o estado de saúde vocal e mental, sem programas públicos nesse sentido.

Os raros programas de saúde vocal do/a professor/a realizados nas escolas de Goiânia acontecem, na maioria das vezes, por iniciativas de estudantes de Fonoaudiologia e fonoaudiólogos/as particulares, que prestam serviços gratuitamente, por serem amigos/as de algum/a professor/a da unidade de ensino. Acontecem geralmente sob a forma de palestras e cursos rápidos, que abordam, na maioria das vezes, assuntos de prevenção de distúrbios vocais.

Por parte das Secretarias de Educação Municipal e Estadual poucas ações têm sido realizadas nesse sentido. No ano de 2004, foi realizado o curso Cuidar da Voz, por iniciativa da Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos (SMARH),³² em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), em três edições de 40 horas, oferecendo apenas 25 vagas em cada edição para professores/as de toda a rede. Na atual gestão de governo, ainda não houve programa dessa natureza por parte da SMARH e/ou SME.³³

Um outro órgão municipal, o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), também tem realizado algumas poucas palestras sobre saúde vocal para professores/as, de acordo com solicitações da comunidade. Porém, conta com apenas uma fonoaudióloga para atender a todos/as os/as trabalhadores/as municipais. No

³² Departamento de Assistência ao Servidor.

³³ Informações obtidas no Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação em 10/08/2006.

corrente ano (2006), o CEREST participou da Campanha da Voz durante a Semana Nacional da Voz, em parceria com o Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Goiás (UCG), realizando palestras para a comunidade (dentro da qual estavam professores/as), além de distribuir garrafinhas de água, pulseiras e panfletos de reforço aos hábitos de uma voz saudável.

As ações de Saúde voltadas para professores/as do Estado têm acontecido na forma de palestras sobre saúde vocal e saúde mental, como parte dos Projetos “Prevenir” e “Sociedade Goiana de Inclusão” da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Tais projetos, voltados para alunos/as, trabalhadores/as em educação – dentre eles/as professores/as, e pais/mães têm como objetivos prevenir doenças e deficiências e contam com uma equipe de profissionais. Porém, a SEE apresenta um quadro funcional com apenas 20 fonoaudiólogos/as e 20 psicólogos/as para suprir toda a comunidade escolar, dentro da qual os/as professores/as, sendo, portanto, insuficientes.³⁴

Há um projeto de lei em tramitação na Câmara dos Vereadores do Município de Goiânia que dispõe sobre a Política Municipal de Saúde Vocal e objetiva a prevenção das disfonias ou outras enfermidades decorrentes do exercício da profissão, em professores/as da Rede Municipal de Ensino. Esse projeto tem caráter preferencialmente preventivo, mas assegura ainda tratamento fonoaudiológico e médico (LEI 114/05). Há reconhecimento, por parte da Secretaria Municipal de Saúde, da necessidade de implantação do Projeto. Porém, alega que não há profissionais disponíveis para coordená-lo.

Praticamente, não há programas de saúde vocal, ou mesmo de saúde geral, que venham das Secretarias/Subsecretarias de Educação municipal ou estadual. Principalmente porque não há profissionais fonoaudiólogos/as ou outros suficientes para abarcar toda a gama de professores/as. De outro lado, as pesquisas que envolvem docentes acontecem com mais frequência da parte de estudantes universitários, mas ocorrem de forma fragmentada para o/a pesquisando/a, com maior benefício para os/as pesquisadores/as. Esses/as, após levantar os dados, não mais retornam ou se comunicam com a escola na reapresentação dos resultados e, portanto, não se constituem significativos para os/as professores/as.

³⁴ Informações cedidas pela fonoaudióloga (e também psicóloga) da Secretaria Estadual de Educação/Superintendência de Ensino Especial, em 29/09/2006.

Quanto à saúde mental, o município de Goiânia dispõe da Lei 7775/98, que trata da política de saúde mental a ser desenvolvida como prevenção, assistência, reabilitação, ensino e pesquisa, que visa, sobretudo, à redução de riscos e doenças mentais (DIÁRIO OFICIAL, 1998). Porém, não há referência sobre a existência de trabalhos dessa natureza nas escolas de Goiânia.

Assim, a proposta do Ministério da Saúde da Escola Promotora de Saúde (EPS), que estabelece o/a professor/a como responsável pela promoção/proteção/prevenção da saúde dos/as alunos/as e comunidade, deveria voltar-se primeiramente para a saúde docente. Do contrário, representará apenas mais um item na lista de incumbências de ordem social ao professor/a, aumentando a sua sobrecarga. Encerrará apenas mais uma proposta do governo, sem efetividade de fato.

O recinto escolar poderia contribuir, inclusive, com a recuperação da saúde docente como coloca a professora:

E por isso que eu acho que se o ambiente escolar, o ambiente de trabalho, ele fosse mais organizado e mais receptivo e mais compreensivo com essas coisas, as pessoas se recuperariam melhor, né? As pessoas sentiriam que, naquele lugar ali, você não é um intruso, uma pessoa que está sendo, é... atrapalhando o andamento. Você é uma pessoa que faz parte, que está inserida e que, se tem algum problema, vamos resolver [...] todos juntos, ajudar na resolução daquele problema para que tudo fique em harmonia, né? Você é uma peça daquele quebra-cabeça e não uma peça que não fosse fazer falta. Isso é muito triste né? (E7 PE3).

Por outro lado, também os/as próprios/as professores/as relegam a sua saúde a segundo plano. Pouquíssimos/as deles/as procuram diagnóstico médico para seus sintomas, fazendo-o somente quando o problema já interferiu sobremaneira no seu desempenho profissional. Com relação aos problemas vocais, para a maioria, eles não representam motivo para conduta médica, mesmo com manifestações visíveis de sintomas, como a rouquidão. É muito comum utilizarem procedimentos fundamentados em crenças populares, ou mesmo a auto-medicação, muitas vezes inadequados para o seu problema., podendo agravá-lo.

Alguns dizem que se acostumam à voz alterada e não se percebem como disfônicos. Esse levantamento foi observado em outros estudos, como os de Penteadó (2003) e Ehara et al. (1995), que referem que os/as professores/as têm a sua auto-imagem vocal positiva.

Falar dos problemas emocionais/mentais, então, representa uma dificuldade maior ainda, como apontado na maioria dos estudos nessa área. Há omissão de colocá-los por medo de pré-julgamentos e discriminação dos/as colegas. Dois dos/as professores/as entrevistados que declararam estar com depressão são tratados como incapazes, como observado no relacionamento com os demais colegas. A se referir sobre a saúde mental de uma das professoras, a diretora me colocou que não desse muito crédito a ela, pois não “batia muito bem da bola”.

Depois do sofrimento com os sintomas dos problemas de saúde, desde o seu acometimento e aceitação até a busca por diagnóstico ou licença, quando os/as professores/as procuram a junta médica vêem-se sujeitos, muitas vezes, a uma etapa de descrédito, discriminação e humilhação, que agrava o seu estado de doença, levando muitos/as a desistirem do tratamento da saúde, por falta de apoio:

Licença médica é uma coisa complicada, porque nem sempre eles liberam com tanta facilidade. Mesmo porque encontrar outra pessoa para suprir aquela vaga [é difícil] ou depois ficar pagando profissional que está de licença e ainda tendo com ele despesas médicas com saúde. Para essa organização do Estado, então, a licença não é algo fácil. Muitas vezes, para as pessoas que realmente precisam, até mesmo doenças físicas, físicas e visíveis, as licenças são complicadas. Elas não são fáceis de serem adquiridas. Imagine para doenças emocionais, que você chega lá bonita, corada e o médico muitas vezes recusa a licença. Eles não admitem, eles não acreditam que você possa realmente estar impossibilitada de trabalhar um tempo. É muito difícil! (E7 PE3).

[...] porque nossos colegas estão morrendo nas salas de aula, como aconteceu o ano passado com uma colega que passou pela junta médica e a junta medica não liberou e a mulher morreu na sala de aula (E8 PE3).

E isso é fato! A gente ri, a gente brinca e tudo, a gente brinca entre nós – ‘Olha faz favor de não morrer no sábado ou no domingo não, para a gente ter um feriadinho... né?’ Mas é porque o brasileiro tem a tendência de brincar com coisa que é real, com coisa que está ferindo ele, que está magoando ele, que está minando ele, e, eles ainda conseguem fazer graça disso. Nós, professores, ainda conseguimos fazer graça do nosso cansaço, da nossa doença, da nossa desvalorização (E5 PE1).

Nos depoimentos acima, fica clara a concepção do sistema de governo público de contenção de gastos, de enxugamento de despesas, que se manifesta no indeferimento de pedido de licença e diminuição dos dias de licença concedidos:

Quando chega na junta médica, você está morrendo na frente deles e eles fazem você voltar para sala de aula. Não há um tratamento humanitário nesse sentido por questões de contenções de gastos. Porque vai ter que pagar um substituto e eles acham que isso é muito porque vai onerar a folha de pagamento. É como se onerasse muito mesmo! Então, muitas vezes, o professor está morrendo na sala de aula, literalmente, não é figurativamente não, é literalmente [...] O que que a Junta Médica faz? Você está apta. Então é um dos mecanismos de trabalhar com a baixa-estima do professor, porque o fato de você chegar lá, e eles olham pra você com a maior cara de desprezo como se eles tivessem superiores a tudo e dizem não [...] Se um professor morrer na sala de aula, também, é um gasto a menos, né? Vamos combinar que é um gasto a menos, né? (E5 PE1).

Não. Não é cedida com facilidade. Pra eu conseguir foi com muita dificuldade, como eu te falei. ... falando palavrão, ...até assim a ética (E4 PM2).

São dados avaliados como significativos para a economia do sistema estadual, de acordo com o relatório de atividades da Gerência de Saúde (GESEG, 2005). Especialmente na educação, por representar mais de 65% do funcionalismo público estadual, a cobrança parece ser maior em relação às novas situações de doenças, como o distúrbio vocal e o estresse, que não são consideradas realmente como decorrentes do trabalho.

A saúde do/a trabalhador/a vem sendo objeto de discussão para a Fonoaudiologia, que tem o papel de prevenir, proteger e promover a saúde, diagnosticando e intervindo nos eventuais distúrbios. Porém, qualquer ação fonoaudiológica para a promoção da saúde vocal do/a professor/a deve considerar – no sentido de identificar e combater – as condições e a organização do trabalho em que estão inseridos/as.

Os resultados deste estudo, portanto, alertam para o sério problema de saúde dos/as professores/as do ensino fundamental de Goiânia, entendendo-o como um problema de saúde do/a trabalhador/a, que compromete a qualidade de vida e o desempenho do trabalho docente, tornando-o, portanto, ao modo de Santos (2004), uma “profissão perigo”, cuja concepção assume o caráter do desprazer e da insatisfação, adverso à promoção da saúde. Isso requer medidas urgentes de promoção da saúde dos/as professores/as através de políticas específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei entender o universo dos/as professores/as do ensino fundamental de Goiânia, adentrando o seu ambiente de trabalho, identificando as condições que lhes são oferecidas/impostas e a organização do seu trabalho, com a pretensão de reter informações que respondessem às suas queixas acerca da sua saúde, especialmente o distúrbio vocal e o estresse, levantadas/expressadas durante nossos encontros.

Nesse sentido, os dados gerados a partir dos instrumentos quantitativos e qualitativos de avaliação permitiram detectar uma situação de saúde preocupante, relacionada às condições e à organização de trabalho a que se submetem os docentes.

De maneira geral, os/as professores/as cumprem uma rotina de trabalho altamente cansativa física e mentalmente, que se justifica no seu ritmo acelerado, nas responsabilidades e características de sua função e nas relações inter-pessoais que estabelecem, desde o acesso à escola até o momento da volta à casa com atividades extras a serem realizadas.

Submetem-se a condições de estrutura física e material de trabalho em geral muito precárias, com suprimento de material estritamente básico para a realização de suas atividades, com interferências de insalubridade para o seu organismo. Em decorrência disso, surgem variados sintomas de doenças, oriundos do esforço físico repetitivo e/ou intenso, da má-postura corporal, do esforço e abuso vocais e do esforço mental e desgaste emocional. Assim, mais da metade dos/as professores/as manifestou sintomas que identificam o estresse, e dois terços apresentaram distúrbio vocal, confirmando os estudos existentes a esse respeito.

Somam-se a esse quadro as características da organização do trabalho docente, em que se observa a baixa remuneração salarial, que leva à jornada de trabalho intensa e à desvalorização e desprestígio social da categoria. A baixa remuneração não é nem um pouco condizente com a alta qualificação profissional, justificando-se, também, pelo aspecto de gênero. É uma profissão “do cuidar”, ou seja, de “menos valor”, portanto, eminentemente feminina.

A comunicação é o meio pelo qual a profissão docente se faz e a afetividade é valor humano fundamental. Sabe-se que a voz e as emoções são características essenciais da comunicação humana e se interligam no momento da expressão do

indivíduo, numa dependência mútua. Assim, a voz expressa a emoção e se altera por influência dessa e vice-versa. São elementos que permeiam a relação com o/a outro/a, permitindo ou não o estabelecimento de vínculo afetivo. Portanto, apresentar problemas na voz e estresse representa, outrossim, limitação de comunicação, ou seja, limitações na profissão. E os aspectos do trabalho do/a professor/a têm relação com o desenvolvimento dos problemas de voz e estresse, interferindo na sua comunicação.

Isso se reflete na relação professor-aluno/a, que se estabelece, obrigatoriamente, por intermédio da emoção e da afetividade, fundamentais para o processo ensino e aprendizagem. A dificuldade de comunicação intercepta essa relação, levando o/a professor/a à perda do controle sobre os/as seus/suas alunos/as, dando vazão à indisciplina, que, somada a vários outros fatores, compõe o quadro de violência na escola. Por falta desse vínculo professor-aluno/a, muitos alunos/as são prejudicados na sua aprendizagem e outros acabam evadindo da escola. A convivência com essa situação, sem perspectiva de evolução, desgasta emocionalmente o/a professor/a, consumindo a sua saúde paulatinamente.

Por outro lado, tanto a família dos/as alunos/as, como a sociedade delegam responsabilidades de caráter não-educacionais, para as quais os/as professores/as não foram preparados, confrontando a “realidade” da escola com o “dever ser” aprendido nos cursos de formação. Outras incumbências ainda lhes são dadas por parte das Subsecretarias/Secretarias de Educação, que, em geral, exigem dados estatísticos dos/as alunos/as em detrimento do seu desempenho pedagógico. São variáveis que vão se somando, contribuindo para cansaço mental/ emocional do/a professor/a.

A educação pública recebe variadas formas de influências políticas, fator comum no meio escolar. Os representantes políticos articulam formas de manipular o sistema de ensino, seja na composição dos cargos dos/as professores/as ou nos projetos e programas sociais de parceria com a educação.

Dessa forma, mesmo as ações criadas com a finalidade de democratizar a educação, como a eleição democrática, acabam tendo influência política, com favorecimento de uns/as e perseguição a outros/as. Em alguns casos, a perseguição se transforma em assédio moral, levando professores/as à remoção do local de trabalho.

Nesse sentido, os/as professores/as não têm participação nas principais decisões da escola, se sentindo excluídos/as do próprio processo da educação. Para se manterem

no sistema, criam defesas que os resguardem dos sofrimentos advindos do ambiente escolar, como a “impermeabilização” dos sentimentos e os gestos autoritários para com os/as alunos/as.

Ao envolver-se intensamente com os seus problemas do seu trabalho, em geral os/as professores/as demoram a perceber a si e à sua saúde, que vai se esvaindo. Mesmo após identificado o seu problema de saúde, resistem às manifestações das doenças, protelam o diagnóstico e o tratamento, dadas a falta de tempo para si e a pouca relevância que dão às características da sua função enquanto docentes.

Também, a busca de tratamento dos sintomas constitui, muitas vezes, decepção, quando lhes são negados/dificultados tratamentos e licenças. Preocupados com os dados numéricos e a racionalização dos gastos, as ações que atingem esse fim ocorrem, sobretudo, dentro da junta médica de saúde.

Conhecer o universo do trabalho dos/as professores/as implica conhecer as características da sua vida pessoal. Neste sentido, é lamentável deparar com indivíduos que, na maioria das vezes, sucumbem à sua vida pessoal e familiar, inclusive nos momentos destinados ao lazer e ao convívio, em função do seu trabalho.

Em busca do resgate do verdadeiro profissionalismo docente e da valorização da categoria, torna-se necessário desmistificar as questões baseadas em gênero, fundadas na “maternagem”, no “sacerdócio” e no “cuidar” - considerados valores naturalmente femininos.

Há uma necessidade urgente de adoção de medidas de saúde. Os resultados deste estudo podem contribuir para subsidiar as ações e programas de prevenção e promoção da saúde do/a professor/a, para reduzir, sobretudo, os problemas de voz e estresse nesta categoria.

Abre, creio, um caminho para a reflexão acerca das condições e da organização do trabalho docente durante as ações fonoaudiológicas sobre a saúde vocal do/a professor/a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria I. de. O trabalho dos educadores. In: SILVA, Aída M. M.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: Artgraf, 2004. p. 105-117.
- ALMEIDA, Rita de C. F. P. de. Os professores e a voz. In: XIII SEMINÁRIO DE VOZ PUCSP: *Anais*. São Paulo, 2003. p. 37-38.
- AMORIM, Sâmia N. M. C.; JONAS, Eline; VANDENBERGHE, Luc. Implicações do trabalho na saúde de professoras de ensino fundamental – Goiânia. In: SEMINÁRIO NACIONAL TRABALHO E GÊNERO: *Anais*. Goiânia, 2006.
- ARAÚJO, Tânia et al. *Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino*. Salvador: Sindicato dos Professores do Estado da Bahia, 1997. 33 p.
- AREIAS, Maria E. Q.; GUIMARÃES, Liliana A. M. Gênero e estresse em trabalhadores de uma universidade pública do estado de São Paulo. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 2, p. 255-262, maio/ago. 2004.
- BARRETO, Margarida. Lesões por esforços repetitivos (LER): que danos causam no cotidiano das mulheres. In: OLIVEIRA, Eleonora; SCAVONE, Lucila (Orgs.). *Trabalho, saúde e gênero na era da globalização*. Goiânia: A B Editora, 1997. p. 87-100.
- BARRETO, Margarida. *Violência, saúde e trabalho: uma jornada de humilhações*. São Paulo: Educ, 2003. 233p.
- BARROS, Delci de S. *A evasão dos professores do magistério público estadual em Goiânia*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás.
- BARROSO, Carla T. P. S.; HUNGRIA, Sara D. *Perfil vocal do professor da rede municipal de ensino de Goiânia*. Goiânia: Departamento de Fonoaudiologia UCG, 2003.
- BATISTA, Anália S.; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 60-85.
- BEHLAU, Mara et al. Avaliação e terapia de voz. In: Lopes. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997. p 607-658.
- BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. *Higiene Vocal: cuidando da voz*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.
- BENZONI, Paulo E. et al. Tipologia das pesquisas sobre stress no Brasil. In: LIPP, Marilda E. N. (Org.). *O stress no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 205-213.
- BOONE, Daniel R. Inimigos biológicos da voz profissional. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, São Paulo, 1992.
- BORGES, Lílian de M. Alterações da voz no período pré-menstrual. *Jornal da 6ª Região – Conselho Regional de Fonoaudiologia*, p. 5, abr./jun. 1999.

CARLOTTO, Cássia. O avanço tecnológico e o trabalho feminino. *Presença de mulher*, ano XII, n.31, p. 5-9, abr. 1998.

CARLOTTO, Mary S. Burnout e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE ESTRESSE E BURNOUT: *Anais*. Curitiba, 2002. p. 12-18.

CARNEIRO, Sérgio. Distúrbios da voz no trabalhador público do município de São Paulo. In: XIII SEMINÁRIO DE VOZ PUCSP: *Anais*. São Paulo, 2003. p. 28-33.

CIPRIANO, Daniela G.I. Stress feminino: efeitos diferenciais do relacionamento afetivo. In: LIPP, Marilda N. (Org.). *O stress no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 161-168.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréia A. trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p 48-59.

CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 432 p.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p 37-47.

COELHO, Maria A.; BEHLAU, Mara; VASCONCELLOS, Esdras G. Da relação entre stress e distúrbios da voz. In: MARCHESAN, Irene Q., ZORZI, Jaime L., GOMES, Ivone D. (Orgs.). *Tópicos em fonoaudiologia 1996*, v.3, São Paulo: Lovise, 1996. p.361-388.

CNVP - CONSENSO NACIONAL SOBRE VOZ PROFISSIONAL. Dos levantamentos a respeito da incidência da laringopatias. Anexo 6, 2004.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992. 168p.

DELCOR, Núria S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, jan./fev, 2004.

DIEESE - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Perfil dos professores da rede privada de ensino em Goiás*. Goiânia, 2002.

DRAGONE, Maria L. S. Novos caminhos para os estudos sobre a voz do professor. *Revista do Conselho Federal de Fonoaudiologia*, v.1, n.1, p. 43-50, set. 2001.

DRAGONE, Maria L. S. *Voz do professor: interfaces e valor como instrumento de trabalho*, 2000. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Araraquara-São Paulo.

DRAGONE, Maria L.; BEHLAU, Mara. Ocorrência de disfonias em professoras: fatores relacionados a voz profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, *Anais*. Rio de Janeiro, 1994.

EHARA, Márcia K.; OLIVEIRA, Mônica M. de.; XAVIER, C. Análise dos aspectos levantados por pacientes disfônicos em grupos de orientação. In: MARCHESAN, Irene Q. et al. (Orgs.). *Tópicos e Fonoaudiologia 1995*. São Paulo: Lovise, 1995. p. 349-361.

ÉPOCA-Revista. 16/06/2003.

ESTEVE ZARAGOZA, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc, 1999. 176p.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Mini Aurélio: escolar século XXI*. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 298p.

FERREIRA, Leslie P. A disfonia como doença do trabalho. *Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia*, v.7, n. 12, p. 18, jan./mar. 2002.

_____ et al. Condições de produção vocal de professores da prefeitura do município de São Paulo. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA: *Anais*. São Paulo, 2000. p. 137.

_____; COSTA, Henrique O. *Voz Ativa: falando sobre o profissional da voz*. São Paulo: Roca, 2000. 227p.

FUESS, Vera L.R. ; LORENZ, Maria C. Disfonia em professores do ensino municipal: prevalência dos fatores de risco. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, v. 69, n. 6, p. 807-812, nov./dez. 2003.

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

GOIÁS. Superintendência de Estatística Pesquisa e Informação (SEPLAN-GO/SEPIN). *Anuário Estatístico do Estado de Goiás*. Goiânia, 2005.

_____ Gerência de Saúde e Segurança do Servidor (GESEG). Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos.. *Relatório de atividades*. Goiânia, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107p.

GRUPO WHOQOL. *Instrumentos de avaliação de qualidade de vida (WHOQOL) – Projeto desenvolvido no Brasil pelo grupo de estudos em qualidade de vida*. Coordenação Dr. Fleck, M.P.A. Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1998.

HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e tecnologias uma perspectiva de gênero. *Presença de mulher*, Rio de Janeiro, n.30, p. 23-29, 1997.

_____ *Nova divisão sexual do trabalho?: um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002. 335 p.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 1999, Síntese de informações. Disponível www.ibge.gov.br. Acesso em abril de 2006.

LEI 1.592 (Planos de Carreira para profissionais da educação básica). 1993.

LEI Nº 9394 (Lei de diretrizes e bases da educação – LDB). Dezembro de 1996.

LEI 7775 (Política de saúde mental – município de Goiânia) Diário oficial, 1998.

LIMONGI FRANÇA, Ana C.; RODRIGUES, Avelino L. *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. 3. ed. Ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003. 180p.

LIPP, Marilda E. N. *Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)*. 2. ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 55p.

_____ *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. 304 p.

- _____. *O stress no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 224 p.
- _____.; ROCHA, J.C. *Stress, hipertensão e qualidade de vida*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- MENDES, René. *Promover e proteger a saúde no trabalho: responsabilidade legal, ética ou social?* [s.l.]. Cadernos SESI, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; RJ: Abrasco, 1999. 269p.
- MOLINA, Karine L. et al. Modificação na frequência fundamental da voz associada a manifestações de tensão pré-menstrual. *Fonoaudiologia Brasil*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 12-17, dez. 2000.
- MONTEIRO, Antônio L. Disfonias e infortunisticas. In: I FÓRUM DE SAÚDE DO TRABALHADOR DE ARARAQUARA: Araraquara. 2004. *Anais*. Distúrbios De Voz Relacionados Ao Trabalho. Araraquara. Dez. 2004. p. 1-9.
- ODELIUS, Catarina C.; CODO, Wanderley. Poder de compra. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.1999. p. 205-234.
- OLIVEIRA, Iara B. Distúrbios vocais em professores de pré-escola e primeiro grau. In: FERREIRA, L.P. et al. (Orgs.). *Voz Profissional: o profissional da Voz*. 2. ed. São Paulo: Pró-Fono, 1995. p. 173-181.
- _____. Auto-avaliação do desempenho vocal de professores com queixa de sintomas vocais. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA: *Anais*. Recife, 2000. p. 167.
- OMS: Organização Mundial de Saúde. *Relatório sobre saúde no mundo: Saúde mental: nova concepção, nova esperança*. Suíça: OMS/OPAS, 2001.
- ORTIZ, Érica et al. Proposta de modelo de atendimento multidisciplinar par disfonias relacionadas ao trabalho: estudo preliminar. *Revista Brasileira de Otorrinolarigologia*, v. 70, n. 5, p. 590-596, set./out. 2004.
- PARREIRA, 2002.
- PASSOS, Luiz A. Retrato bem temperado da cultura escolar brasileira. In: SILVA, Aída M. M.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: Artgraf, 2004. p. 29-64.
- PENTEADO, Regina Z. *Aspectos de qualidade de vida e de subjetividade na promoção da saúde vocal do professor*. 2003. 219f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____.; PEREIRA, Isabel M. T. B. A voz do professor: relações entre trabalho, saúde e qualidade de vida. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s.l.], v.25, n. 95/96, p. 109-130, 1999.
- PEREIRA, José M.; SANTOS, Tereza M. M. dos; VIOLA, Isabel C. Influência do nível de ruído em sala de aula sobre a performance vocal do professor. In: FERREIRA, Leslie P.; COSTA, Henrique O. (Orgs.). *Voz ativa: falando sobre o profissional da voz*. São Paulo: Roca, 2000. 227p.
- PEREIRA, Luciana P. *Voz e stress no cotidiano de professoras disfônicas*. 2003. 83f Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PÉRES GÓMES, A I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 320 p.

PETRUCCELLI, José L. Seletividade por cor e escolhas conjugais no Brasil dos 90. *Estudos afro-asiáticos*, ano 23, n.1, p. 29-51, 2001.

PINHO, Sílvia R. *Manual de higiene vocal para profissionais da voz*. Carapicuíba: Pró-fono, 1997.

PORTO, Lauro A. et al. Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo centro de estudos da saúde do trabalhador. *Revista Baiana de Saúde Pública*. [s. l.], v. 28, [s.n.], p. 33-49, jan.-jun. 2004.

PRÓ-CONSENSO VOZ PROFISSIONAL, 2002.

PROJETO DE LEI 114/05 (Política municipal de Saúde Vocal do Professor);

RAFACHO, Vianello L.; PINHO, Sílvia M. R. O comportamento vocal sob a ação do estresse. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA: *Anais*. Recife, 2000. p. 157.

REINHOLD, Helga H. Stress ocupacional do professor. In: LIPP, Marilda Emmanoel Novaes (Org.). *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 169-193.

REIS, José F. B. et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, –Brasil. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro. v. 21, n. 5, p. 1480-1490, set.-out, 2005.

RINCÓN, Lúcia H. *Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (199-2001): a força da educação formal e a formação de professores/as*. Goiânia, GO: Ed. da Universidade Católica de Goiás, 2005. 269 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos feministas*, Florianópolis, p. 515-540, 2002.

SANTOS, Genivalda A. C. *Educação, profissão perigo: burnout, depressão e o tratamento espiritual no espiritismo*, 2004. 230f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SILVA, Aída M. M. Violência escolar: negação dos direitos humanos e da formação da cidadania. In : SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A.da S. (Orgs.). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: Artgraf, 2004. p. 141-160.

SINDICATO dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO). *Informativo número 02*, março, 2006.

SÍNTESE de indicadores sociais. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 1999. Disponível www.ibge.gov.br. Acesso em abril de 2006.

SISTEMA Nacional de Informações de Gênero (SNIG – BR): indicadores sensitários. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES (SPM), 2006.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Escola: uma organização multiprofissional. In: CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p 122-136.

SOUZA, Kátia R. et. al. A trajetória do sindicato estadual dos profissionais da educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva*, [s.l.], v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

SOUZA, Márcia T. de. *Apresentação do documento: distúrbio de voz relacionado ao trabalho*. In: XIX SEMINÁRIO DE VOZ DA PUC-SP: *Anais*. São Paulo, 2004. p. 1-21.

SOUZA, Thelma M. T.; FERREIRA, Léslie. P. Caracterização vocal dos professores do município de São Paulo - DREM 5. In: FERREIRA, L. P.; COSTA, H.O. (Orgs.). *Voz Ativa: falando sobre o profissional da voz*. São Paulo: Roca, 2000. p. 145-162.

TRAVERS, C. J.; COOPER, C. L. Fuentes Del estrés em la enseñanza. In: *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Pidos, 1997.

TURATO, Egberto R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VIEIRA, Jussara D. *Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro*. Brasília: CNTE, 2003. 80p.

VILELA, Ana Cláudia M. *O perfil vocal dos professores da educação infantil e do ensino fundamental de Goiânia*. 2001. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

YANNOULAS, Sílvia C. *Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002. 93 p.