

FACULDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILIENSE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Daniela Cristina Dall'Igna

A SAÚDE DO EDUCADOR NO MUNICÍPIO DE MARAU-RS

Marau
2016

Daniela Cristina Dall'Igna

A SAÚDE DO EDUCADOR NO MUNICÍPIO DE MARAU-RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade da Associação Brasiliense de Educação, como requisito para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Ms. Silviani Teixeira Poma.

Marau
2016

D146s Dall'igna, Daniela Cristina
A saúde do educador no município de Marau-RS. / Daniela Cristina Dall'igna.
FABE, 2016.

66 f.; 30 cm.

Orientadora: Profª. Ms. Silviani Teixeira Poma
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Faculdade da
Associação Brasiliense de Educação de Marau, 2016.

Bibliografia: f. 61 - 66.

1. Saúde – Professor. I. Título.

CDD – 371.71

Daniela Cristina Dall'Igna

A SAÚDE DO EDUCADOR NO MUNICÍPIO DE MARAU-RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade da Associação Brasiliense de Educação, como requisito para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Ms. Silviani Teixeira Poma.

Banca Examinadora:

Prof^a. Ms. Silviani Teixeira Poma – Orientadora - FABE

Prof^a. Ms. Betânia Vicensi Bolsoni - FABE

Prof^a. Ms. José Pretto da Silva - FABE

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me acompanhar em todos os momentos sem nunca me deixar desistir.

Ao meu noivo, Silvio Augusto, que representa minha segurança em todos os aspectos, meu companheiro incondicional. O abraço espontâneo e tão necessário.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio.

Ao meu sogro Adelar e minha sogra Silvia, por todo carinho e auxílio.

À Prefeitura Municipal de Marau, em especial ao Departamento de Recursos Humanos pela disponibilidade e envio das informações necessárias à realização da pesquisa.

À minha orientadora, Silviani Teixeira Poma, pelo conhecimento, companheirismo e amizade.

Agradeço, ainda, a todos os educadores do curso de Pedagogia pela dedicação, carinho e paciência.

Enfim, muito obrigada a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte do meu processo de formação.

RESUMO

A sociedade complexa e dinâmica que caracteriza os tempos atuais é regida por períodos cada vez mais exigentes e acirrados para o cumprimento das tarefas que são incumbidas aos profissionais liberais e não liberais, sendo que a realidade do educador também é atingida por esse contexto. Tais condições, muitas vezes, desencadeiam no professor problemas relacionados à saúde física e mental. Partindo-se de tais hipóteses o presente trabalho de pesquisa se realizou com o objetivo geral de compreender como está a saúde dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Marau-RS. Tendo como objetivos específicos: a) identificar as principais causas dos afastamentos dos professores, as doenças ocupacionais mais frequentes e suas relações com o trabalho docente; b) relacionar o período de afastamento (em número de dias, e mês e dia da semana mais frequentes); c) propor medidas que visem à melhoria da saúde física e emocional dos professores. Nessa direção, a pesquisa se definiu, metodologicamente, como sendo de cunho quantitativo, descritivo, utilizando-se dos métodos da pesquisa bibliográfica e, posteriormente, pelo estudo de caso. Para esse, buscou-se a produção de dados primários por meio da análise documental do Relatório de Atestados 2015 fornecido pelo setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Marau, período em que contava-se com 446 professores na rede municipal e esses tiraram 521 atestados, perfazendo 2455 dias de afastamento. A análise documental do referido relatório permitiu identificar que: as doenças que prevaleceram, excetuando-se os afastamentos por gravidez ou em busca de serviços odontológicos, além das que não apresentavam o Código Internacional de Doença (CID), foram as que se relacionam com os sistemas diversos do organismo (176) e, somente em segundo lugar as de cunho emocional (44), ficando em terceiro lugar as de origem bacteriana e viral (22). Diante do panorama apresentado, propõe-se que a gestão da educação pública municipal invista em programas de formação permanente como forma de elevar a saúde do professor.

Palavras-chave: QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO. SAÚDE DO PROFESSOR. MAL-ESTAR DOCENTE.

ABSTRACT

The complex and dynamic society that characterizes current times is governed by increasingly demanding and rigorous periods for the fulfillment of tasks that are assigned to the liberal and non-liberal professionals, and the reality of the educator is also affected by this context. Such conditions, often, trigger problems to the teacher related to physical and mental health. Based on these hypotheses, the present research was carried out with the goal of understanding how the teachers' health of the municipal education network in the city of Marau-RS is. Specific goals are: a) identifying the main causes of teachers' withdrawal, the most frequent occupational diseases and its relation to teaching work; b) relating the remoteness period (in number of days, and month and day of week most frequents); c) proposing measures that aim the improving of teachers physical and emotional health. In this direction, the research was defined, methodologically, as being of quantitative, descriptive character, using the methods of the bibliographic research and, later, by the case study. For this, we sought the production of primary data through documentary analysis of the Report of Attestations 2015 provided by the Human Resources sector of the City Hall of Marau, during the period that there were 446 teachers in the municipal network and these took 521 certificates, resulting on 2455 days of absence. The documental analysis of this report made it possible to identify that: the diseases that prevailed, except for the removals due to pregnancy or in search of dental services, besides those that were not present in the International Code of Disease, were those that are related to the various systems of the organism (176) and, only secondarily those of an emotional nature (44), leaving third those of bacterial and viral origin (22). In view of the presented scenario, it is proposed that the management of the municipal public education invest in programs of permanent formation as a way to raise the teacher health.

Key-words: quality of life at work, teacher health, teacher malaise.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE: Associação Brasileira de Educação

CID: Código Internacional de Doenças

DORT: distúrbios osteomoleculares relacionados ao trabalho

FABE: Faculdades da Associação Brasiliense de Educação

ISMA-BR: *International Stress Management Association no Brasil*

QVT: qualidade de vida no trabalho

LER: lesões por esforços repetitivos

NBR: Norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas

NR: Norma Regulamentadora

OMS: Organização Mundial de Saúde

PME: Plano Municipal de Educação

SINPRO-Rio: Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região

SINPRO/ SP: Sindicato dos Professores de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Níveis de ruídos para escolas, conforme NBR 10.152/1987 | 39 |
| Tabela 2: Delineamento da pesquisa | 43 |
| Gráfico 1: Causa dos afastamentos dos professores municipais em 2015 | 47 |
| Gráfico 2: Doenças dos sistemas orgânicos variados mais frequentes nos afastamentos dos professores municipais em 2015..... | 49 |
| Gráfico 3: Doenças/motivos relacionados à gravidez mais frequentes nos afastamentos dos professores municipais em 2015..... | 50 |
| Gráfico 4: Doenças emocionais mais frequentes nos afastamentos dos professores municipais em 2015 | 51 |
| Gráfico 5: Doenças virais/bacterianas mais frequentes nos afastamentos dos professores municipais em 2015 | 52 |
| Tabela 3: Tempo de afastamento..... | 53 |
| Tabela 4: Períodos de afastamento: mês | 54 |
| Tabela 5: Períodos de afastamento: dia da semana..... | 54 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 | QUESTÕES ESSENCIAIS SOBRE A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO | 11 |
| 2.1 | A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO | 11 |
| 2.2 | AS MUDANÇAS HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO E NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA..... | 13 |
| 2.3 | O EDUCADOR NO SÉCULO XXI | 23 |
| 3 | A SAÚDE DO PROFISSIONAL DOCENTE | 25 |
| 3.1 | QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO | 25 |
| 3.2 | O MAL-ESTAR DOCENTE..... | 27 |
| 3.3 | DOENÇAS RELACIONADAS À ATIVIDADE DOCENTE..... | 30 |
| 3.3.1 | Estresse | 31 |
| 3.3.2 | Síndrome de Burnout | 33 |
| 3.3.3 | Distúrbios da voz | 35 |
| 3.4 | ERGONOMIA | 37 |
| 3.5 | MEDIDAS PREVENTIVAS | 39 |
| 4 | METODOLOGIA..... | 42 |
| 4.1 | DELINEAMENTO..... | 42 |
| 4.2 | PARTICIPANTES..... | 43 |
| 4.3 | PROCESSO DE COLETA DE DADOS | 44 |
| 4.4 | PROCESSO DE ANÁLISE | 44 |
| 5 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 45 |
| 5.1 | A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARAU..... | 45 |
| 5.2 | CAUSAS DOS AFASTAMENTOS | 47 |
| 5.2.1 | Doenças mais frequentes..... | 49 |
| 5.3 | TEMPO DE AFASTAMENTO..... | 52 |
| 5.3.1 | Principais períodos de afastamento | 53 |
| 5.4 | SUGESTÕES ADVINDAS DA PESQUISA | 55 |
| | APÊNDICE A – PLANO DE AÇÃO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 58 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 60 |
| | REFERÊNCIAS..... | 62 |

1 INTRODUÇÃO

A sociedade complexa e dinâmica que caracteriza os tempos atuais é regida por períodos cada vez mais exigentes e acirrados para o cumprimento das tarefas que são incumbidas aos profissionais liberais e não liberais, sendo que a realidade do educador também é atingida por esse contexto. Percebe-se no campo educacional contemporâneo cargas horárias excessivas, trabalho extraclasse, pressões sociais, incertezas pedagógicas, desvalorização econômica e exigências educativas diversas cada vez maiores, de alunos e pais. Tais condições, muitas vezes, desencadeiam no professor problemas relacionados à saúde física e mental.

De acordo com Tavares et al. (2007, p.19), “ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade”. Essa constatação é reforçada por Zagury (2006, p.19), que através de uma pesquisa identificou que a situação do profissional da educação, “a partir do olhar do professor”, é a de quem está cansado, de quem, muitas vezes, sentem-se culpados pelos baixos níveis dos índices que “medem” a educação, o que lhes colocam, segundo a autora, como reféns do sistema.

Pesquisa realizada por Oliveira (2006), com 120 professores da rede pública e particular do Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 59 anos, denuncia as mesmas situações já identificadas. O autor apresenta seus resultados de pesquisa fazendo uma analogia com a história de “Alice no país das maravilhas”, indicando que, longe de estarem “nesse mundo”, trabalham pressionados por tensões, dificuldades e estresse; cansados, esgotados, chegando à exaustão, caracterizada pela Síndrome de Burnout. De acordo com Jbeili (2012, s/p), “Pesquisa feita com mais de 8 mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil revelou que 15,7% dos entrevistados apresentam a síndrome”. Tais circunstâncias revelam a necessidade de pensar-se sobre a situação do professor e as condições que o mesmo se encontra para realizar o seu trabalho, sendo assim, remetem a pensar a condição de estresse porque passa esse profissional, não raras vezes, chegando à situação extrema da Síndrome de Burnout (OLIVEIRA, 2006).

Diante de tais constatações justifica-se a importância do presente estudo, que busca compreender como está a saúde dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Marau-RS, descrevendo-se as suas doenças mais frequentes. Como objetivos específicos define-se: a) identificar as principais causas dos afastamentos dos professores, as doenças

ocupacionais mais frequentes e suas relações com o trabalho docente; b) relacionar o período de afastamento (em número de dias, e mês e dia da semana mais frequentes); c) propor medidas que visem à melhoria da saúde física e emocional dos professores.

A educação no município de Marau abrange as três redes de ensino: municipal, estadual e particular, contando com instituições que oferecem desde a primeira etapa da educação básica, ou seja, da educação infantil até o ensino superior com expressivo número de estudantes. Esse contexto é formado, então, por 24 escolas municipais, quatro escolas estaduais, duas particulares e, ainda, duas entidades de ensino superior. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Marau (PME, 2016), no contexto específico da rede municipal, em 2015 o quadro funcional de professores era composto de 183 docentes na educação infantil, 133 nos anos iniciais e 130 nos anos finais do ensino fundamental, totalizando, assim, 446 educadores. É sobre tais profissionais que a presente pesquisa aborda.

Para dar conta do objetivo de pesquisa, essa se definiu, metodologicamente, como uma pesquisa de cunho quantitativo, descritivo, utilizando-se dos métodos da pesquisa bibliográfica e, posteriormente, pelo estudo de caso. Para esse, buscou-se a produção de dados primários por meio da análise documental do Relatório de Attestados 2015 do setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Marau (MARAU, 2015), considerando os atestados tirados pelos professores municipais no referido ano.

Assim procedendo, o presente estudo estrutura-se em seis capítulos: sendo que o primeiro capítulo introdutório, justifica e contextualiza a pesquisa. O segundo e terceiro capítulos apresentam referencial teórico, respectivamente, abordando-se sobre questões essenciais da docência – como se constitui essa profissão e sua historicidade, pontuando-se características essenciais do educador do século XXI; e, trazendo-se ao debate questões inerentes à saúde do professor, como as que se relacionam à qualidade de vida no trabalho, o mal-estar docente, as doenças relacionadas à atividade docente e, ainda, alguns tópicos sobre ergonomia e medidas preventivas. No quarto capítulo, expõe-se a metodologia que orientou o processo investigativo, especialmente no que compete ao seu delineamento, amostra de pesquisa, coleta e análise dos dados. Na sequência, apresentam-se e discutem-se os dados primários coletados na direção dos objetivos essenciais da pesquisa para, por fim, são tecidas as considerações finais.

2 QUESTÕES SOBRE A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO

Nesse capítulo apresenta-se, como decorrência da pesquisa bibliográfica realizada, questões que são essenciais para se compreender, posteriormente, como o profissional da educação pode manter sua qualidade de vida no trabalho e por que, em muitos casos, essa é uma dificuldade. Assim, aborda-se o processo de construção da docência, como o profissional foi se constituindo como uma profissão com atribuições, valores, saberes e formação própria, tornando-se um importante campo de trabalho, especialmente para as mulheres. Além disso, traz-se os fatos históricos que marcaram a trajetória da educação no Brasil, desde o século XVIII até os dias atuais. Na sequência, trata-se do caráter da profissão docente, destacando suas especificidades e os problemas enfrentados pelo ofício na sociedade atual o que, por vezes, denota as exigências e desafios enfrentados que podem favorecer o desenvolvimento do sofrimento psíquico e físico de muitos educadores.

2.1 A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Para Slomsky (2007, p.88), “a docência, no sentido etimológico, tem suas raízes no latim *docere*, e significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, fazer entender”. Assim sendo, complementa:

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores, os quais desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como, ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como ela se desenvolve, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (SLOMSKY, 2007, p.88).

A construção da docência inicia-se muito antes do que se possa supor, ou seja, antes da formação formal inicial em curso de magistério ou superior. Inicia-se a construção docente desde a experiência como alunos na escola, pois se imita os professores. Ou, ainda, deixa-se de fazer certas ações em função de memórias revividas de antigos educadores. De acordo com Imbernón (2002, p. 63), “os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende

perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação”.

Muitas vezes os alunos sonham em ser professores, pois se espelham neles em algum momento de sua vida, ou por uma exemplificação feita, ou por um conselho dado. Talvez, possa até ocultamente suprir um papel de pai ou de mãe, tamanha a responsabilidade que é auferida ao professor.

Na trajetória da construção da docência como profissão também impacta, bastante, a chamada formação inicial (graduação). Conforme Isaia e Bolzan (2007), a formação inicial é considerada pelos professores excessivamente teórica, com poucas atividades práticas e muito afastada da realidade da sala de aula. Ainda, conforme os referidos autores, uma das principais queixas é que os educadores formadores não explicam o suficiente ou não fornecem informações precisas sobre:

- as dificuldades a serem encontradas; - o tipo de aluno com qual trabalharão; - as influências dos problemas sociais existentes na classe; - a psicologia dos alunos e as técnicas a serem aplicadas para promover sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento; - as estratégias a serem trabalhadas, para desenvolver os conteúdos científicos (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 1-2).

Observa-se, assim, que o desenvolvimento pessoal e a formação profissional se entrelaçam em um complexo processo, no qual a profissão vai se constituindo aos poucos. Nessa trama, Isaia e Bolzan (2007) referem que o saber-saber e o saber-fazer não são dados *a priori*, mas duramente conquistados ao longo da carreira. Do mesmo modo que as experiências escolares e a formação inicial impactam sobre a formação docente, os momentos de formação continuada – cursos de pequena duração, experiências com colegas, gestão, pós-graduações entre outros.

Tardif (2012) assegura que a verdadeira construção da docência enquanto profissão apenas se dará quando se efetivar a legitimação dos saberes docentes dos professores. Ou seja, na medida em que se der o desenvolvimento de estratégias de profissionalização do corpo docente, em parceria com universidades e demais instituições ligadas ao sistema educacional. Assim, dito por Tardif (2012, p.55), “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos

saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional”.

Evidencia-se, nessa direção, que embora pareça que ser professor é uma profissão antiga e fácil de ser exercida, ela é, ao contrário, ainda carente de muita reflexão e pesquisa, e incompleta em sua forma de se construir e exercer. Contribuem para pensar essas dificuldades, entende-las sob o ponto de vista histórico.

2.2 AS MUDANÇAS HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO E NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

A profissão do professor, como debatido anteriormente, veio se estabelecendo ao longo do tempo, e como qualquer outra atividade social, aparece permeada pelos grandes marcos que caracterizam a história dos diferentes períodos e sociedades onde é exercida. Foram as transformações ocorridas com o passar dos séculos que deram as feições do ofício que é familiar hoje. Tais alterações se deram no sentido de construir normas e valores aos quais os educadores foram aderindo e que atuam na produção da identidade docente, caracterizando a sua profissão.

No Brasil, os jesuítas foram os responsáveis pela educação durante muitos anos. A escola jesuítica era dedicada à formação da elite brasileira e utilizavam a educação para difundirem, nas classes populares a religião católica. Essa, muitas vezes, atrelada à submissão, à dependência e ao paternalismo, cujas consequências refletem até hoje na formação do povo brasileiro.

Conforme Ghiraldelli Júnior (2001), a metodologia de ensino jesuíta estava baseada na unidade da matéria, unidade de método e unidade de professor. Isto é, cada turma tinha o mesmo professor do começo ao fim dos seus estudos. Na mesma direção, Nogaró (2002, p. 84), utiliza-se do termo “proprietário da aula”, para também caracterizar os métodos de ensino utilizados pelos jesuítas, cujo preparo chegava ao “requinte”, com uma formação marcada por severa rigidez. Igualmente, os assuntos estudados contemplavam poucos autores, privilegiando aqueles ligados ao pensamento oficial da igreja, destacando-se as ideias de Tomás de Aquino.

No entanto, os religiosos foram expulsos do Brasil e de Portugal em 1759, pelo movimento iluminista do Marquês de Pombal, que visava uma série de reformas no sentido de adaptar o país e suas colônias ao mundo moderno, tanto em aspectos econômicos, como políticos e culturais. Mesmo após a expulsão dos jesuítas, a pedagogia contida no sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus, continuou a vigorar, pois era o que se tinha na mentalidade dos que eram considerados professores.

A educação brasileira foi marcada por grandes carências na primeira metade do século XIX. A monarquia brasileira não se preocupou em investir seus recursos na área educacional, resultando na falta de profissionais qualificados, poucas escolas, desvalorização e desmotivação dos profissionais da educação, aliadas à falta de apoio político. Diante desse cenário, os conteúdos eram frágeis e o ensino foi enfraquecendo juntamente com as escolas, quadro esse que se arrastou durante todo período colonial (NOGARO, 2002).

No que se refere ao ofício de professor nesse período, Arroyo (apud HYPÓLITO, 1997) ressalta que a figura dos profissionais, especialmente na área da saúde e educação, em relação às funções familiares, particulares e livres, se caracterizava como de muita dedicação, prontidão, disponibilidade para atuar em qualquer hora e muito esforço para atender as demandas do ofício.

Em síntese, tanto no período colonial quanto no imperial, não houve grandes avanços em favor da escola e da formação de professores. As questões da instrução pública eram discutidas no âmbito palaciano e político, deixando de lado a esfera pedagógica. Nesse contexto, a partir de 1824, após a Proclamação da Independência, foi outorgada a Constituição do Brasil, a qual indicava a criação um sistema nacional de educação, além de discriminar que o Império devia possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Assim, passou-se a exigir a formação específica para os professores atuarem, o que gerou iniciativas no sentido de criar as Escolas Normais. A formação dos professores nessas escolas não seguia uma metodologia de ensino pré-definida. Ainda, ressalta-se que esse modelo escolar inicialmente era destinado a formar professores homens, e aos poucos, passou a ser um espaço excepcionalmente feminino.

A partir do decreto imperial de D. Pedro I, em 15 de outubro de 1827, a mulher foi galgando seu espaço, através da criação de Escolas de Primeiras Letras para meninas, o que representou um grande avanço. Mas, por outro lado, acentuou a discriminação sexual, pois só era aceito o ingresso de mulheres em escola primárias. De acordo com Nogaro (2002), para as mulheres, a possibilidade de frequentar a Escola Normal passou a ser vista como uma forma

de ascensão cultural, na qual teriam a oportunidade de formar-se em campos onde eram socialmente aceitas, tornando-se “boas mães e donas-de-casa”. Desta forma, o ingresso da mulher à educação se configurava mais como uma ocupação e não propriamente como uma profissão.

Além disso, o ingresso da mulher na docência representou, também, uma relativa desvalorização dessa profissão. Nos dizeres de Nóvoa (apud COSTA, 1995, p.80):

[...] o salário da mulher é visto como uma espécie de renda suplementar e não principal já que o lugar das mulheres na hierarquia social é determinado pelo status do marido. A feminização é mais um dos elementos a ser considerado ao se analisar os projetos de ascensão dos docentes na hierarquia sócio-profissional. A posição que eles ocupam na sociedade é ambígua, também, na medida em que, devido as características de suas funções situam-se ao lado médicos e advogados e, no que se refere a sua renda ao lado de artesãos.

Porém, a Escola Normal passou a representar uma oportunidade de as mulheres prosseguirem seus estudos para além do primário. E, por essa razão, acabou servindo tanto para as que pretendiam lecionar efetivamente, como para as que desejavam dar continuidade aos seus estudos e adquirir boa cultura geral antes de se casarem. Ao concluírem seus estudos, as novas professoras ministravam suas aulas nas poucas vagas existentes no ensino primário para meninas, ou eram contratadas como tutoras nas casas ou fazendas de famílias de grande poder econômico. Entretanto, as Escolas Normais não atingiram o sucesso pleno, devido às expectativas e concepções criadas em relação à escola por grande parte da população das classes menos favorecidas. A instrução não era priorizada, a não ser por uma pequena camada de privilegiados economicamente (NOGARRO, 2002).

Assim sendo, a partir da transição do século XIX para o século XX, na primeira República, entre 1889 e 1930, houve uma considerável valorização da intelectualidade, devido ao crescimento das cidades, à industrialização e à urbanização, seguidos da emergência de uma classe média. Desse modo, houve a conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes no país: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Acreditava-se que a educação poderia ser adotada como solução para os problemas sociais, constituindo-se como alicerce para a modernidade no sentido de implantar novas ideias educacionais necessárias para a construção de uma sociedade moderna (NOGARRO, 2002).

Conforme Kuiuawinski (2007), em 1924, um grupo de educadores brasileiros cria a Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha como objetivo principal renovar o ensino no Brasil, iniciando, assim, uma luta ideológica que culmina com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932. Esse defendia a ideia de uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros, impactando no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, anos depois. De acordo com Nogaró (2002, p.90),

Os primeiros trinta anos do Período Republicano representaram uma etapa de formação e consolidação da Pedagogia Tradicional brasileira. Os papéis do homem e da mulher e suas necessidades de instrução eram percebidos em consonância com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento pretendia realizar.

Na década de trinta, em linhas gerais, a escola tida como normal, pública ou particular, foi a principal formadora e elevadora da cultura da mulher, mesmo tendo inúmeras dificuldades e deficiências no seu sistema de formação. Após esse período, fomentado por transformações políticas, econômicas e sociais que ocorriam em todo país, transcorreu-se um crescimento da feminização no magistério primário em consequência da expansão da escolaridade primária.

O manifesto, redigido por Fernando Azevedo, e assinado por 26 intelectuais e lançado em meio ao processo de reordenação política, resultante da revolução de 1930, foi o marco inaugural do projeto de renovação educacional no país. Recomendava que o estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita e, ainda, que os professores para atuarem em quaisquer níveis de ensino, necessitariam ter formação universitária para ministrar aulas.

Conforme Hypólito (1997, p.54), no ano de 1935, ao passo que o Brasil incinerava as caldeiras da industrialização, as mulheres galgavam a passos largos representatividade na vida pública, conquistando direito ao voto e atingindo importantes espaços em diversos setores do mercado. Ao mesmo tempo, o processo de escolarização concomitante a urbanização atingia amplos nichos da população.

No magistério primário brasileiro, nesta mesma época, as mulheres ocupavam 80% das cadeiras, e dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão docente Hypólito (1997, p.55) destaca:

[..] a proximidade das atividades do magistério com as exigências para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar das crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer a profissão.

Devido aos baixos salários, a profissão de professor tornou-se desinteressante para os homens, ocasionando uma debandada para outros setores que não o magistério, motivados por sua versatilidade em exercerem outros tipos de atribuições mais rentáveis. A mulher professora poderia receber um menor salário, pois sua realidade não exigia as obrigações de ser chefe de família e de manutenção do lar. A possibilidade de trabalhar apenas meio turno, também exerceu grande peso na atração das mulheres ao magistério, pois possibilitava a conciliação com as tarefas domésticas e, assim, o salário de professora serviria para complementar a renda da família.

Na mesma direção, ao longo do século XX, a igreja católica caracterizou-se como uma referência na formação e educação da mulher, através de suas estruturas e instituições de ensino. Seu objetivo como mantenedora de institutos era a conservação de princípios morais e conservadores, posicionando-se na contramão da coeducação e sendo favorável à aproximação de mulheres como mestras ou tutoras do mesmo sexo, do que com a real profissionalização da mulher (NOGARRO, 2002).

No chamado “Estado Novo”, implantado por Getúlio Vargas entre 1937 e 1945, vários decretos de leis começaram a ser emitidos, constituindo as leis orgânicas de ensino, que ficaram conhecidas como a Reforma de Capanema. Tal reforma ordenava o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Percebe-se nessa reforma, que a inspiração na declaração de princípios foi baseada na escolanovismo¹. Tal direcionamento, segundo Ghiraldelli Júnior (2001, p.82),

¹A Escola Nova ou escolanovismo surgiu como proposta de inovação, buscando superar a concepção tradicional de ensino. O manifesto dos pioneiros da educação nova difundiu ideias reformistas da política nacional de educação e ensino em todos os níveis e modalidades. Esse movimento de renovações acreditava que só era possível modificar a sociedade por meio da educação escolar. Nesse sentido, observa-se a necessidade de formar um indivíduo capaz de modificar-se e desenvolver-se com o processo educativo. Tendo por base a socialização de culturas, respeitando o desenvolvimento psicológico, aptidões e interesses dos discentes (ARAÚJO et al., 2013).

falava em desenvolver o ensino de modo sistemático e graduado segundo os interesses da infância; colocava que o ensino deveria basear-se numa didática que levasse em conta as atividades dos próprios discípulos; apoiar o ensino nas realidades do ambiente; desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; procurar revelar as tendências e aptidões dos alunos.

Em 1937, foi criada a Universidade do Brasil, no estado do Rio de Janeiro, e nela a Faculdade Nacional de Educação, que em 1939 foi transformada em Faculdade de Filosofia, que envolvia o departamento de Pedagogia e o departamento especial de Didática. Foi assim estruturado por determinação do Ministério da Educação, um modelo que envolvia quatro departamentos essenciais de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e um departamento especial de Didática. Ainda, a formação do bacharel em Pedagogia se daria no período de três anos, estando, assim, apto a atuar como “técnico de educação” (NOGARO, 2002). Do mesmo modo, no que se refere à história do curso de Pedagogia, o referido autor destaca que

os educadores, nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, buscaram identidade profissional nesse curso, cuja origem remota encontra-se na Escola Normal. A partir de 1939, ano de criação do Curso Bacharelado, com três anos de duração na Universidade Brasileira, o pedagogo passou a ser formado como técnico da educação e identificado como pedagogo generalista. Com mais um ano de estudos de didática superpostos aos de bacharel, pelo esquema 3 +1, ele se convertia em licenciado e professor de Escola Normal, ou seja, passaria a exercer a profissão de formador de professores primários (2002, p. 102-103).

No ano de 1946, com o objetivo de uniformizar e melhorar o ensino, foi instituída a “Lei Orgânica do Ensino Normal”, que determinava a formação de docentes necessários às escolas primárias. Além disso, deveriam ser habilitados administradores escolares destinados a essas escolas, com o intuito de desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Nesse período, conforme enfatizam Vieira e Gomide (2008), a educação profissional foi se desenvolvendo atrelada à economia capitalista industrial que estava em processo de aceleração e, dessa forma, exigiu a formação técnica profissional como demanda para atender às exigências do mercado.

Assim sendo, os cursos profissionalizantes se efetivaram na relação capital x trabalho, tornando-se uma oportunidade de profissionalização dos menos favorecidos. Ao mesmo tempo, a evolução dos estudos pedagógicos, no âmbito público e privado a nível superior, salvas exceções, tiveram uma evolução lenta e irregular, tratando-se dos anos 30 aos anos 60

no Brasil. As Escolas Normais e os Institutos de Educação tiveram que adaptar-se a decretos e reformas do ensino, enquadrando-se sucessivamente às frequentes mudanças e ratificando a preponderância do ensino técnico (SCHEIBE, 2008).

Conforme a referida autora, o modelo de formação de professores sofreu grande descaracterização após a implantação do Regime Militar de 1964. No mesmo período, com a implantação da Lei nº 5.692, o ensino obrigatório passou a denominar-se primeiro grau, ou seja, foi vinculado o ensino primário ao ginásio, passando de quatro para oito anos de duração. Houve, também, a transformação da Escola Normal numa das habilitações profissionais através da profissionalização compulsória no ensino do segundo grau.

A Lei nº 5.540, de 1968, que reformulou o ensino superior, trouxe alterações também para o curso de Pedagogia que, por sua vez, foi fracionado em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação. Porém, para a manutenção da habilitação permitia-se o aprimoramento para a docência no curso normal, onde se habilitavam também professores primários em nível superior, uma reivindicação dos educadores da época. De acordo com Saviani (2009, p. 150),

no caso da formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, a instituição das Escolas Normais, que veio a se consolidar ao longo do século XX até a década de 1960, expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino.

Na década de 70, a atividade docente passou para uma ênfase mais profissional, deixando, assim, para segundo plano, alguns atributos que eram requisitados anteriormente como afeto e candura. Neste período, há um reconhecimento social maior da profissão e, assim, passou-se a exigir deste profissional o domínio de métodos e técnicas para serem aplicados em sala de aula de forma planejada. Nesse caso, a formação docente requeria um profissional tecnicamente competente, e incidia através da transmissão dos instrumentos técnicos para a aplicação do conhecimento científico produzido por outros. Com isso, o professor considerado competente correspondia a um bom executor de tarefas (AZEVEDO et al., 2012).

Segundo Scheibe (2008), em 1972, dois eixos curriculares estruturavam a habilitação magisterial do ensino de segundo grau que, por sua vez, substituiu a Escola Normal tradicional: um núcleo de formação geral abrangendo a área de comunicação e expressão,

estudos sociais e ciências; e outro, a formação especial abrangendo a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau, fundamentos da educação e a didática que incluía a prática de ensino.

Na década de 1980, marcada como um importante momento histórico de abertura política no país ocorre a intensificação do movimento de profissionalização do ensino e, com isso, um apelo para a construção de um repertório de conhecimentos docentes, visando distanciar-se dos métodos e técnicas que vinham sendo adotados como referência na formação professores.

O educador que o sistema capitalista concebia reforçava a alienação do seu trabalho, visto que os docentes vendiam sua força de trabalho, mas não tinham consciência do poder e valor que sua função representava. Além disso, para ensinar priorizava-se a formação rápida, centrada na aprendizagem de métodos e técnicas, em detrimento de uma boa preparação intelectual. A esse respeito, Pereira (apud AZEVEDO et al., 2012), enfatiza que os cursos de formação deveriam possibilitar aos professores, em seu processo de desenvolvimento, tomar consciência da importância da escola na transformação da sociedade e, ao mesmo tempo, da importância da sua ação docente como uma atividade social global.

Sobre isso, Arroyo (2000) menciona que o movimento de formação dos professores é histórica, social e política. Desde 70, essa luta tem se intensificado, e uma nova identidade deve se afirmar frente à nova descaracterização da escola e da ação educativa da década de 90. O momento é de se defender essa função social, o trabalho e o saber qualificado, a identidade baseada na garantia do direito social a educação e a cultura.

Ainda, na década de 80, surge a figura do educador em substituição à do professor. Tal mudança reforçava o descontentamento com a formação docente, além de representar o marco de um novo tempo, rompendo assim, com o período anterior. Nesse estágio, conforme Webber (apud AZEVEDO et al., 2012, p.1134),

o professor foi identificado com o educador, ganhando relevância a dimensão política da atividade educativa, transformando-se sua principal tarefa a formação da consciência crítica das classes subalternas, concepção que no debate acadêmico recebeu contornos de confronto entre o necessário desenvolvimento de competência técnica e o compromisso político para o magistério.

A partir da década 1990, conforme destaca Shiroma (2003), a educação passou por importantes reformas, na qual diversos documentos oficiais, relatórios e diretrizes foram

produzidas. Especialmente no Brasil, algumas leis e decretos implementados durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso causaram grande inquietação entre os educadores. O conteúdo das propostas foi considerado abusivo e autoritário, gerando indignação e fúria na classe docente.

Ainda na concepção de Shiroma (2003, p.66), a política de profissionalização instituída pelo governo, aparentemente, atende a antigas reivindicações, porém é adotada com outros interesses gerando insatisfação dos professores, na qual

as diretrizes do Ministério da Educação, regulamentadas pelos documentos do Conselho Nacional da Educação, avançam na direção de uma formação de professores mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante. De outro, várias entidades de educadores se organizaram em defesa de uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estejam articuladas.

Na mesma direção, Carvalho e Simões (apud AZEVEDO et al., 2012, p. 1011), ressaltam que “a relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente, especialmente quando a universidade vem sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira”. Diante disso, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, sancionada em 1996, estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica se daria em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

Dentro de um contexto nacional de reformas educacionais, que caracterizaram os anos 90, a nova e ainda vigente Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), traz em seu título VI “Dos profissionais da educação”, os artigos 61 a 67 – a maioria dos quais alterados, incluídos ou regulamentados pelas Leis nº. 12.014 e 12.056, de 2009, as regulamentações no que tangerem à formação de profissionais para atuação na educação básica.

Art. 61. [...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, s/p).

A referida Lei, apesar de grandes avanços, traz a necessidade de se repensar a formação de professores no Brasil, provocando mudanças nos currículos, inclusive no que se refere à inclusão da associação de teoria x prática, requerendo, também, a prática de ensino de no mínimo trezentas horas para os cursos de formação docente. A esse respeito Nunes (apud AZEVEDO et al., 2012, p.1012), constata que

embora ainda de uma forma um tanto ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Pôde-se observar, até aqui, quais foram os caminhos percorridos pela profissão docente e a forma como esses profissionais foram sendo recrutados e preparados para o exercício da função. Assim, tornou-se evidente que as condições sempre foram difíceis, muitos foram os obstáculos enfrentados devido ao descaso dos governantes, que visavam apenas seus interesses pessoais. Devido a esse cenário, a educação do povo brasileiro passou por diversas fases, na qual muitas foram as dificuldades e resultados. No entanto, muitas são, ainda, as carências, reveladas, por exemplo, os altos índices de analfabetismo de adultos e crianças. Assim, é oportuno questionar: como se constrói o educador do século XXI? Que valores, crenças, objetivos, práticas e saberes estão construindo a profissão docente neste século?

2.3 O EDUCADOR NO SÉCULO XXI

A atividade docente pode ser considerada fundamental para a vida humana, sendo uma profissão que exige constante qualificação para acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, as quais provocam transformações nos hábitos e valores humanos. Desse modo, vale lembrar que a educação e a profissão docente são obras de uma estrutura que é histórica e responde a organização e aos interesses de cada período.

Segundo Pereira (2009), é essencial mencionar, que a educação brasileira tem sido marcada pelas reformas educacionais, pelos inúmeros debates pedagógicos e apolíticos, pela ideia de uma escola universal para todos, e que, acima de tudo, neste início de século, está desacreditada. O que se pode perceber, no entanto, é um grande esforço para recuperar seu prestígio através dos discursos de melhorias na sua qualidade, incluindo o fortalecimento dos debates a respeito da formação de professores e sua prática. A esse respeito, Nóvoa (2009, p. 11) menciona que

a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.

Diante da atual conjuntura, os profissionais de ensino são cada vez mais cobrados, sofrendo inúmeras críticas por parte da sociedade, que por sua vez, exige educadores com boa qualificação e constante atualização de conhecimentos. Tais profissionais, ainda, têm que responder às exigências institucionais que, muitas vezes, não estão ligadas à aprendizagem, constituindo-se em tarefas de cunho burocrático. Sobre o papel do educador contemporâneo, Spodek e Saracho (1998, p. 22) referem:

Seja em pé na frente da classe, comandando a atenção de todas as crianças, ou sentado silenciosamente num canto, trabalhando com um pequeno grupo, os professores são o centro de toda a atividade da sala de aula. [...] Os professores realizam muitas tarefas diferentes. Eles funcionam como palestrantes, contadores de histórias, líderes de discussões em grupo, guardas de trânsito, mediadores de conflitos, guardiões e arquivistas, além de produzirem trabalhos acadêmicos e fazerem diagnósticos psicológicos.

Conforme Charlier (2001), os professores exercem papel insubstituível no processo de transformação social. Além disso, a formação identitária do educador abrange o profissional, pois a docência vai para além de somente dar aulas, ou seja, sua atuação profissional se constitui fundamentalmente em uma prática social. Na visão de Cifali (2001), o ofício de professor exige capacidade de programar, de preparar o que deveria ser, de ordenar, de prever as sequências e de esperar seus efeitos. Nos ofícios que lidam com o ser humano, se fazem apostas, trabalha-se com a probabilidade e o acaso e, principalmente, com uma incompreensão crônica.

Diante do exposto e na direção do objetivo a que se propõe para esta pesquisa, é indispensável apreender como está a saúde do professor e suas implicações na prática pedagógica em sala de aula, bem como considerar as situações diversas que impactam sobre a sua qualidade de vida no trabalho.

3 A SAÚDE DO PROFISSIONAL DOCENTE

José Manoel Zaragoza Esteve (1999) utiliza-se do termo “mal estar docente” para denunciar e abordar as condições de precariedade pelas quais passa e trabalha o professor, incluindo, assim, as questões relacionadas ao adoecimento desse profissional e sua qualidade de vida no trabalho. Segundo o autor, o mal estar docente está ligado ao mal estar da modernidade, refletido pela crise em que se encontram importantes instituições como a família, a igreja, a política. Isso tudo faz com que o professor se desgaste, trabalhe carregado de incertezas, de dúvidas, o que, por certo, influencia na produção de baixa autoestima e, por consequência, leve ao estresse, situação que afeta negativamente, quando em índices elevados, a saúde do professor.

A par dessa compreensão, o presente capítulo de revisão bibliográfica aborda, inicialmente, questões relativas à qualidade de vida no trabalho, na sequência trata de alguns conceitos chaves para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente. Assim, parte-se por considerar as doenças mais recorrentes no cotidiano do professor – nomeadamente, o estresse, a Síndrome de Burnout e os distúrbios da voz. De modo complementar, aborda-se sobre a Ergonomia e outras medidas protetivas que, acredita-se, devam fazer parte dos processos de reflexão sobre o cotidiano docente.

3.1 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Todo e qualquer ambiente de trabalho envolve recursos materiais e humanos. Especialmente tratando-se desses últimos, é preocupação das organizações em geral, notadamente nos últimos anos, a qualidade de vida no trabalho (QVT). Essa busca humanizar as relações de trabalho na organização, mantendo uma relação estreita com a produtividade e, principalmente, com a satisfação do trabalhador no seu ambiente de trabalho (BÚRIGO, 1997). Em suma, buscar a QVT é buscar a saúde do trabalhador, em todos os seus aspectos, sejam físicos/orgânicos, psicológicos, emocionais e/ou sociais. Nesse contexto, vê-se estreita relação entre a QVT e o estresse ocupacional.

Devido aos salários pouco atrativos, aliado a perda do “status” social, a função de professor, que nas décadas passadas foi fortemente reconhecida, hoje, perde espaço para outras profissões. A importância indiscutível da educação não é compatível com a valorização dos profissionais responsáveis por esse trabalho. Analisado de uma forma organizacional, a função de professor é um tanto obstaculizada, pois se tem condições precárias de trabalho; salários baixos; pouca perspectiva de progressão na carreira; falta de flexibilidade na administração dos recursos, e outra extensa lista de razões que diminuem, a cada dia, o rol de pessoas que deseja ser professor (SORATTO; HECKLER, 1999).

O trabalho do professor nas instituições de ensino, não se restringe ao exercido em prédios feitos de concreto e mobiliário, vai muito além disso, configura-se como um espaço de relações com outros professores, com crianças, adolescentes, com famílias e com o conhecimento. Diante disso, a escola é o lugar na qual o professor realiza suas atividades profissionais e também onde ocorrem problemas e dificuldades, mais ou menos subjetivas.

Nessa trama de relações, ainda é pertinente apontar que o ofício de professor está vinculado, em grande parte, ao serviço público, sendo que a educação é atribuição e dever do estado. Nesse sentido, as decisões são estabelecidas a partir da esfera pública e governamental, normalmente, desconectadas da realidade cotidiana da comunidade escolar e das aspirações da sociedade. Igualmente, o ambiente escolar transforma-se em um espaço extensivo da política clientelista e partidária, retirando do professor parte da autonomia necessária para o exercício de sua docência (BOTTINI, 2009).

Por outro lado, Codo et al. (1999) enfatizam que no trabalho do professor não há fragmentação, pois é ele quem controla o processo produtivo em sala de aula. Apesar de ter que cumprir um cronograma pré-estabelecido, possui liberdade de ação para criar, definir ritmos, definir a sequência das atividades a serem realizadas. Além disso, o professor tem autonomia no seu fazer produtivo, participando desde o início até o final de seu processo de ensino.

Quanto ao trabalho do professor, geralmente este recebe seu programa de conteúdos para o ano letivo, na maioria das vezes através de decisões externas e raramente com sua participação. Desta forma, organiza o cronograma pelo qual pretende guiar-se durante os períodos para dar conta do programa e, assim, decide ou participa do método a ser utilizado para transmitir os conteúdos, preparando cada uma das suas aulas, usando muitas vezes, o tempo fora do trabalho. Do mesmo modo, exemplifica, estimula, instiga, resolve dúvidas, prepara avaliações da turma até a etapa vista, marca uma data e aplica, em seguida corrige,

verifica os resultados e devolve-os aos alunos, tendo presente o retorno do processo para si e para os educandos posteriormente. Tais devolutivas poderão ser usadas para reforçar conteúdos, modificar exemplos que não tiveram o resultado almejado. Ao final do ano, verifica quantos dos alunos atingiram os objetivos esperados e quantos não atingiram obtendo, assim, os resultados sobre sua eficiência e do esforço dedicado à arte de ensinar (SORATTO; HECKLER, 1999).

Ainda, segundo tais autores, o trabalho de educador está envolto em características muito peculiares, na qual o mesmo não pode se dar ao luxo de sofrer, de ficar cansado. Igualmente, um bom professor deve estar sempre disponível para atender aos seus alunos e aos pais deles. Não pode ficar triste, pois sua tristeza poderá influenciar no desempenho dos alunos. O sorriso tem que estar sempre presente, mesmo que o coração e mente sofram.

Do mesmo modo, o professor precisa ser criativo, para captar a atenção dos seus alunos, ainda, estar em contínuo processo de aperfeiçoamento, para que quando for questionado tenha respostas corretas e atuais. Por isso, deve ter conhecimentos e habilidades suficientes e procurar formas diferentes de dizer a mesma coisa, deve saber e se empenhar em lidar com as realidades muito diferentes, interesses muito distintos. Enfim, cabe a este profissional, motivar os alunos, construir a aula, independentemente das condições do palco.

Tais exigências e as condições em que se processa o ensino hoje, muitas vezes, prejudica a efetiva QVT para esses profissionais. Atrelado a isso, questões relativas a esse campo nem sempre são pauta de reflexão e diálogo entre os professores e as equipes de gestão, contribuindo para o estabelecimento do mal-estar docente.

3.2 O MAL-ESTAR DOCENTE

Buscando-se as especificidades do trabalho educativo, mais precisamente no contexto da atuação de professores, a situação se assemelha a qualquer outra atividade do ramo organizacional, com pontos positivos e negativos, com fatores favoráveis e desfavoráveis – no entanto a esses últimos muitas questões corroboram. Neste contexto uma expressão que resume e explica a situação é o mal-estar docente.

De acordo com Oliveira (2006), o mal-estar docente é um conceito derivado de teorias freudianas e marxistas, que revela o fenômeno de o professor trabalhar em situação de

“sofrimento laboral intenso” (p. 33), de “estranhamento” (p. 41), influenciado por pressões sociais, especialmente, externas para “a redução da excelência do trabalho [...] e a desesperança quanto ao reconhecimento do trabalho realizado” (p.33), criando mecanismos de

excessiva submissão; resistência a todos os tipos de mudança; o baixo índice de envolvimento com o trabalho, com as aspirações e as lutas da categoria profissional; as psicossomatizações; a dessensibilização perceptual, que impede a consciência de sérios problemas vivenciados no cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2006, p.33).

Na concepção de Esteve (1999), o mal-estar docente caracteriza-se por: a) fatores secundários (ou contextuais), relacionados às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência, aumento das responsabilidades, novas tecnologias, pressão social, problemas na formação inicial, entre tantos; e, b) fatores primários (ou principais), os quais incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, à falta de recursos, a características internas das instituições, à violência, à agressão dos alunos e à autoridade posta à prova. Na mesma linha de pensamento, prossegue o autor,

[...] esses fatores isolados tem significados intrínsecos , mas quando se acumulam, influenciam fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo, de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar inclusive à autodepreciação do ego (ESTEVE, 1999, p .27).

Conforme Santini (2004), o organismo também apresenta algumas reações físicas associadas ao mal-estar docente, na qual destaca: fadiga constante ou progressiva, distúrbios do sono, dores musculares e osteomusculares, cefaleias e enxaquecas, perturbações gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais e alterações menstruais nas mulheres.

Como consequência dessas situações brevemente elencadas que caracterizam o mal-estar docente, que agem sobre o professor afetando sua saúde, tem-se: absentismo, reclamações trabalhistas e abandono da profissão docente; o aparecimento de doenças; e, repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais, dentre essas o estresse e a exaustão (ESTEVE, 1999).

Para Chiavenato (2008), o absentismo ou ausentismo refere-se às ausências do empregado no trabalho. Dessa forma, o absentismo constitui a soma dos períodos em que os colaboradores se encontram ausentes da atividade laboral, seja por falta, por atraso ou por algum motivo interventor. Dentre as principais causas do absenteísmo o autor destaca a

doença efetivamente comprovada; doença não comprovada; razões diversas de caráter familiar; atrasos involuntários por motivo de força maior; faltas voluntárias por motivos pessoais; dificuldades e problemas financeiros; problemas de transporte; baixa motivação para trabalhar; supervisão precária da chefia; políticas inadequadas da organização (CHIAVENATO, 2000, p. 191).

Segundo investigação desenvolvida no Brasil por Codo et al. (1999), sobre a saúde psíquica/mental dos docentes, 26% da amostra apresentavam exaustão emocional, e como causas desse quadro foram identificados alguns fatores como a desvalorização profissional, a baixa autoestima e a ausência de resultados percebidos no trabalho. Conforme Strehl (2010), outros fatores são apontados como determinantes para o mal-estar docente, dentre os quais, a falta de apoio social, as características do contexto escolar, o deficiente funcionamento das escolas, as difíceis relações entre professores e alunos, entre outros aspectos pessoais dos docentes.

Além disso, o educador contemporâneo vive a demanda de exercer diversos papéis contraditórios. De um lado, é exigido a estabelecer laços de amizade com os educandos, de outro, é requerido a desempenhar o papel institucional de avaliar, adotando, assim, uma postura de julgamento. Exige-se do educador o desenvolvimento individual do aluno, mas ao mesmo tempo precisa dar conta da integração social, na qual cada indivíduo deve adaptar-se às regras do grupo. Desse modo, as constantes contradições fazem com que se alastre o sentimento de mal-estar (FÁVERO, 2008).

Qualquer profissão pode ter profissionais suscetíveis a casos de doenças psíquicas e físicas, como estresse, depressão, lesões musculares, dentre outros. No entanto, a docência está se definindo como uma profissão com índices relevantes para o aparecimento dos casos de algumas enfermidades. Quando em décadas passadas, tinha-se professores tidos como modelos de uma sociedade, hoje se tem o desprezo de algumas classes que se julgam superiores à classe docente. Além disso, assoma-se a questão direta da remuneração aquém do serviço prestado, obrigando professores a trabalhar com um reconhecimento e um rendimento nem sempre coerente e justo. Quando se alia esses fatores de descrédito, pouca valorização e

muitas responsabilidades à falta de condições de trabalho (escolas sucateadas, alunos desmotivados, famílias desestruturadas), sem dúvida tem-se um ambiente favorável para o aumento de doenças psíquicas e físicas entre os professores.

3.3 DOENÇAS RELACIONADAS À ATIVIDADE DOCENTE

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estabelece como ferramenta para classificação das enfermidades a utilização do Código Internacional de Doenças (CID). Esse, por sua vez, fornece os códigos relativos a todas as doenças oficialmente reconhecidas e de uma grande variedade de sinais, sintomas, dentre outras circunstâncias relativas a doenças e ferimentos. O objetivo do CID é padronizar a classificação das enfermidades, facilitando a comunicação entre os profissionais da saúde e órgãos interessados. Além disso, esse código é costumeiramente informado nos atestado médicos, para informar o mal que acomete o paciente. Mas, seu uso não é obrigatório, só podendo ser informado se o paciente solicitar ou através de decisão judicial (MEDICINANET, 2016).

Pesquisa conduzida por Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p.189) revela que “os transtornos psíquicos ficaram em primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos”. Pesquisando professores universitários, para Lima e Lima-Filho (2009, p. 62), os achados não foram muito diferentes, pois identificaram “que os docentes apresentam exaustão emocional, considerando a elevada manifestação de sintomas tais como nervosismo, estresse, cansaço mental, esquecimento, insônia, entre outros”.

Na mesma direção estão os resultados da pesquisa realizada por Delcor et al. (2004, p.187), com 250 professores de dez escolas da rede particular de ensino da Bahia, pois verificaram que “as queixas de saúde mais frequentes estavam relacionadas à postura corporal, à saúde mental e a queixas relacionadas à voz”. Silva e Silva (2013, p.3137), por sua vez, pesquisaram professores do pré-escolar de escolas públicas, “a prevalência de dor nas regiões lombar, torácica, pescoço e ombros foi elevada e 17,8% das entrevistadas apresentou positividade para transtornos psiquiátricos menores”. Considerando tais achados descreve-se sobre algumas das principais doenças relacionadas à atividade docente, que parece prevalecer em professores de todos os níveis e redes de ensino.

3.3.1 Estresse

As exigências apresentadas no mundo do ensino são decorrência de uma mudança a ritmo galopante do contexto social. O sistema educacional, massificado nas últimas décadas, não reage rápido o suficiente às demandas sociais. Quando muito atende a uma demanda reivindicada pela sociedade, o faz de forma tão burocrática que a realidade já é outra. Portanto, há um descompasso entre o que é apresentado de evolução e a necessidade real do momento. Muitas vezes, entra-se em um paradoxo de que se exige algumas coisas dos professores, mas não lhes é dado ferramentas para que trabalhem determinadas necessidades. Sendo assim, tem-se material humano, sem ferramentas para promover mudanças, o que, por certo, pode desencadear o fenômeno do estresse.

Segundo Ballone (2002), estresse é a resposta fisiológica, psicológica e comportamental de um indivíduo que procura se adaptar e se ajustar às exigências – fatores estressantes ou agentes estressores – internas e/ou externas. O estresse, além de interferir na vida pessoal, apresenta reflexos indesejáveis no trabalho e interfere diretamente nas atividades profissionais.

O trabalhador, nesse caso, pode, conforme Bispo (2000), ter sintomas de estresse bastante graves a ponto de inviabilizar a execução de suas tarefas básicas e, além disso, ausenta-se do trabalho com maior frequência e apresenta queda na produtividade manifestada pela diminuição da capacidade de concentração. Pode-se citar, aqui, muitas outras consequências, como esquecimentos frequentes, diminuição da memória, dificuldade de tomar decisões, resistência às orientações dos superiores e vontade de trocar de emprego ou área de trabalho. De modo extremo, ou melhor, em situação extrema de estresse surge a Síndrome de Burnout.

Uma pesquisa realizada pela *International Stress Management Association* (ISMA-BR, 2012), a Associação Internacional do Controle do Estresse, aponta o Brasil como o segundo país do mundo com o maior nível de estresse. De cada dez trabalhadores, três pelos menos sofrem da chamada síndrome de Burnout, ou seja, esgotamento mental intenso causado por pressões no ambiente profissional. De acordo com Lima e Lima-Filho (2009), tanto fatores ambientais quanto exigências físicas e mentais são destacados como geradores de estresse no trabalho, sendo que em uma amostra de professores pesquisados 52,4% manifestavam sintomas de estresse. Segundo Tavares et al. (2007 apud LIMA; LIMA-FILHO, 2009, p.73), pesquisas realizadas no

Brasil apontam como fontes de estresse nos professores, o demasiado trabalho para fazer, as turmas difíceis, o nível de barulho bastante elevado, estudantes pouco motivados, salário inadequado, comportamento inadequado dos estudantes, formação inadequada, más condições de trabalho, pressão de tempo.

Como visto, a profissão docente é uma classe profissional bastante exposta ao estresse. A literatura tem apontado como estressores do ambiente escolar: lidar com a classe e manter a disciplina, aplicar as tarefas, organizar grupos de trabalho, ajudar crianças com problemas comportamentais, preparar recursos para lições, lidar com incidentes envolvendo comportamento desafiador, falta de suporte diante de problemas comportamentais dos alunos, excesso de trabalho, falta de tempo, diferenças de desenvolvimento e motivação dos alunos e políticas educacionais e a pressão exercida pelos pais (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014).

Assim, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era habitualmente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005), sobrecarga que, parece, está contribuindo com o aparente estresse da classe.

Portanto, não basta entrar na sala de aula e ministrar o conteúdo programático. O professor vai muito além desse contexto. Além disso, existe toda uma conjuntura que envolve “dar aula”, preparar aula, separar material, entre outras funções. O professor contemporâneo precisa entender de psicologia, mediar conflitos, entre outros fatores externos que deveriam ser alheios à sua atividade.

Tudo isso contribui para que o professor carregue uma sobrecarga emocional muito alta, e, além disso, também tem a sua família, o seu fator extracampo, que tem que ser administrado junto a esse contexto. Com isso, pode-se inferir que a forma com que a sociedade molda o sistema educacional está abrindo as portas para um caminho de doenças e sofrimento para estes profissionais, podendo assim, culminar com a Síndrome de Burnout.

3.3.2 Síndrome De Burnout

Burnout, do dicionário inglês, significa “queimar-se”, “apagar-se” ou extinguir-se. É uma síndrome na qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil. Essa síndrome afeta, principalmente, profissionais da área da saúde, educação, policiais e agentes penitenciários, devido ao contato direto com seus usuários (CODD et al., 1999). Para Freudenberg (1974 apud OLIVEIRA, 2006, p. 38), Burnout “é resultado de esgotamento, decepção e perda de interesse pela atividade de trabalho que surge nas profissões que trabalham em contato direto com pessoas”. Em uma pesquisa realizada pelo *International Stress Management Association no Brasil* (ISMA-BR, 2012) revelou-se que 70% da população economicamente ativa, no Brasil, sofre de estresse. Sendo que desses, 30% são vítimas do Burnout (ROSSI, 2004).

A exaustão emocional é um estado em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Igualmente, percebem que a energia e os recursos emocionais estão esgotados, devido aos inúmeros problemas enfrentados diariamente e que, muitas vezes, parecem não ter solução. Na despersonalização ocorre o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas, ocasionando a perda de sentimento e endurecimento afetivo. Além disso, o profissional diminui o envolvimento pessoal com seu trabalho, levando-o a um contato frio e impessoal com os usuários dos seus serviços (BOTTINI, 2009).

Freudenberg (1974 apud OLIVEIRA, 2006, p. 38) expõe como principais sintomas da Síndrome de Burnout :

- a) psicossomáticos (enxaquecas, dores de cabeça, gastrite, entre outros);
- b) comportamentais (absenteísmo, violência, drogadição, entre outros);
- c) emocionais (impaciência, distanciamento afetivo, sentimento de solidão);
- d) defensivos (negação das emoções, ironia, hostilidade, entre tantos).

Na mesma direção, França e Rodrigues (1997) atribuem como características do Burnout a exaustão emocional, a despersonalização, a diminuição da realização e da produtividade profissional e a depressão (esta pode ser breve ou grave). Enfatizam os autores que esse fenômeno é considerado uma das consequências mais importantes do estresse profissional, o que impõe sua apresentação em qualquer texto que se dispõe a tratar do estresse. De acordo com Jbeili (2012, p. 8),

a síndrome se efetiva e se estabelece no estágio mais avançado do estresse, sendo notada primeiramente pelos colegas de trabalho, depois pelas pessoas atendidas pelo profissional e, em seu estágio mais avançado, pela própria pessoa quando então decide buscar ajuda profissional especializada. Inicia-se com o desânimo e a desmotivação com o trabalho e pode culminar em doenças psicossomáticas, levando o profissional a faltas frequentes, afastamento temporário das funções e até à aposentadoria, por invalidez.

Jbeili (2012), a pedido do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO-Rio), escreveu uma cartilha para o trabalho com os professores sobre a referida síndrome. Dessa depreende-se, causas e consequências, como as já relatadas acima, e, ainda, informações sobre o diagnóstico, prevenção e tratamento.

O diagnóstico da Burnout só pode ser realizado por médico ou psicoterapeuta, levando em consideração as características peculiares das três dimensões da doença, a saber: •O esgotamento emocional; •A despersonalização, e; •O envolvimento pessoal no trabalho. Em geral, o profissional procede a entrevista de anamnese, podendo ser complementado por aplicação de instrumentos próprios de avaliação que são questionários específicos de detecção da síndrome, também chamados de “inventário de Burnout”. O tratamento adequado exige e depende da avaliação correta para diferenciar o quadro da Burnout de outras psicalgias como estresse e depressão, por exemplo.

Codo et al. (1999) destacam que o Burnout ocorre em trabalhadores altamente motivados, que reagem ao estresse laboral trabalhando ainda mais até que entram em colapso. Algumas definições atribuem à síndrome a aversão entre o que o trabalhador dá e aquilo que ele recebe. Assim, um professor que entra em Burnout começa a desenvolver atitudes negativas, críticas em relação aos alunos atribuindo-lhes o próprio fracasso. As relações interpessoais são cortadas, como se ele estivesse em contato apenas com objetos, ou seja, a relação torna-se desprovida de calor humano.

Logo, a Síndrome de Burnout seria uma resposta emocional a situações de estresse crônico em função das relações intensas com outras pessoas ou de profissionais que apresentam grandes expectativas em relação ao seu desenvolvimento profissional e à dedicação a profissão, mas em função de alguns entraves não atingem o retorno desejado (FRANÇA; RODRIGUES apud BOTTINI, 2009).

Koga et al. (2015) afirma que professores da educação básica apresentam grande risco de desenvolver a Síndrome de Burnout, pois estão expostos a ambientes de trabalho com elevada exigência profissional, como tarefas extraclasse, carga horária excessiva e pouco

tempo para atualização, lazer e convívio social. Do mesmo modo, o professor passa, frequentemente, por situações conflitantes, como sentir a necessidade de ser companheiro do aluno, propiciar-lhe desenvolvimento pessoal e, ao mesmo tempo, ter que julgá-lo. Somam-se a isso, baixos salários, condições de trabalho precárias, falta de reconhecimento social e inexpressiva participação no planejamento de políticas institucionais.

Portanto, Bottini (2009) enfatiza que a Síndrome de Burnout na esfera educacional é um fenômeno resultante de fatores individuais e do ambiente de trabalho, que interfere na qualidade da ação pedagógica, levando os educadores a um processo de alienação, desumanização e apatia no trabalho, acarretando problemas de saúde, absenteísmo e abandono da profissão. De acordo com Moura (apud Bottini, 2009, p.70), as dez maiores causas de Burnout para professores seriam:

- 5) desmotivação dos alunos; 2) comportamento indisciplinado dos educandos; 3) falta de oportunidades de ascensão profissional na carreira profissional; 4) baixos salários; 5) más condições de trabalho (ausência de equipamentos e instalações adequadas); 6) turmas excessivamente grandes; 7) pressões de tempo e prazo; 8) baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão; 9) conflitos com colegas e supervisores; 10) rápidas mudanças na exigências de adaptações dos currículos.

Conforme Alevato (apud BOTTINI, 2009), a referida síndrome é uma espécie de desistência forçada, na qual o sujeito se vê impotente e conflitado, lutando para amparar a autoestima diante do fracasso que não consegue explicar. Portanto, pode-se inferir que os elevados índices de docentes com a Síndrome de Burnout estão relacionados diretamente com as frequentes mudanças ocorridas no mundo do trabalho e aos problemas que envolvem o cotidiano escolar, sendo necessária a construção de estratégias de apoio aos profissionais acometidos por esta síndrome e medidas de proteção e prevenção para que mais deles não experimentem essa condição.

3.3.3 Distúrbios da voz

Conforme cartilha publicada pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO/SP, 2009), mencionar que os docentes enfrentam problemas que atingem sua voz, não é novidade. Os problemas de voz refletem muito mais do que uma simples dificuldade na produção do som básico para a fala, podendo chegar a interferir na própria habilidade de se comunicar. Desse modo, a comunicação dos educadores, como um todo, fica comprometida, podendo prejudicar o seu rendimento e aumentar a insatisfação profissional.

A maioria dos profissionais de ensino trabalha em salas de aulas lotadas e sem meios que possibilitem uma produção vocal adequada. O uso de recursos como microfones ou salas projetadas com acústica apropriada são projetos fundamentais para a manutenção da qualidade da voz, porém, essa é uma realidade distante da educação brasileira na maioria das instituições (ALMEIDA, 2000). Conforme a referida autora, os educadores costumam falar ininterruptamente por horas seguidas, às vezes gritando e mantendo a intensidade aumentada, tentando com sua voz superar os ruídos ambientais. Ainda, esses profissionais apresentam, com relativa frequência, postura inadequada e um padrão respiratório insuficiente para o bom desempenho da sua atuação profissional.

Como consequência, tais professores apresentam sintomas muito típicos como: rouquidão, mudança ou cansaço vocal após pouco tempo de uso, dificuldade para projetar a voz, dificuldade para emitir sons agudos, desconforto ou esforço para falar, voz monótona, dor de garganta, garganta seca, dificuldade para engolir, voz instável, nódulos, edemas, entre outros (SINPRO/SP, 2009).

Muitas vezes o conteúdo programático para a sala de aula é o responsável pelos problemas vocais sofridos pelos professores. Matéria pouco atrativa para os alunos, aulas muito teóricas e conteúdos monótonos, são fatores que influenciam os alunos a distração e a conversa. Isso não significa que os educadores sejam os culpados, mas muito dos ruídos que temos em sala de aulas, seriam controlados com programações de aulas mais dinâmicas e prazerosas para os alunos. Sabe-se que existem diferentes tipos de professores e diferentes tipos de alunos. Mas, é necessário encontrar um meio de diminuir a frequência vocal dos professores com aulas devidamente programadas e uma estrutura adequada a serviço destes profissionais.

Segundo Boone e Mcfarlane (apud ALMEIDA, 2000), o grande número de professores que se submete a tratamentos fonoaudiólogos, geralmente, não apresenta uma causa orgânica nos distúrbios da voz. Na maioria dos casos, a origem de tais distúrbios está no uso inadequado da voz, respiração incorreta, má técnica vocal, choque térmico, fumar

excessivamente, ingestão de bebidas alcoólicas, hábitos vocais inadequados, entre outros. Esses distúrbios caracterizam as chamadas disfonias. Assim, se os sintomas persistirem por mais de vinte dias, recomenda-se que os mesmos procurem um fonoaudiólogo ou médico otorrinolaringologista, a fim de evitar problemas mais sérios que com o tempo podem aparecer.

Diante dos achados de pesquisa de Delcor et al. (2004), pontua-se que dos professores que manifestaram problemas relacionados ao uso intensivo da voz, 45,7% queixaram-se de dor na garganta e 22,5% de perda temporária de voz. Observa-se, assim, ao se buscar compreender sobre os problemas de voz, que a postura do professor pode interferir em sua saúde e QVT. Entra em cena, assim, a fundamentalidade da Ergonomia.

3.4 ERGONOMIA

Conforme a Associação Internacional de Ergonomia (*International Ergonomics Association*), a Ergonomia é uma disciplina científica que visa compreender as interações entre seres humanos e outros elementos de um sistema. Portanto, caracteriza-se como uma profissão que aplica a teoria, princípios, dados e métodos a um projeto, a fim de aperfeiçoar o desempenho do bem estar humano e toda performance do sistema (WILHELM; MERINO, 2006).

Os problemas ergonômicos também interferem na profissão docente, sendo também responsáveis pelo adoecimento e afastamento dos referidos profissionais. São problemas de ordem muscular, como as lesões por esforços repetitivos (LER) e distúrbios osteomoleculares relacionados ao trabalho (DORT), ligados aos problemas de postura, estresse e trabalho excessivo. Tais doenças podem ser caracterizados por: tendinite, bursite e outras doenças do gênero (UFRRJ, 2016). Hahn apud (WILHELM; MERINO, 2006) ressalta que Ergonomia e Pedagogia possuem várias questões em comum, sendo o “conforto” e a facilidade na realização de tarefas, aspectos relevantes de identificação. E, assim, complementam:

a partir da consideração do conforto e da facilidade na execução das tarefas, verifica-se que tanto a ergonomia quanto a pedagogia estão preocupadas com o desenvolvimento do indivíduo, priorizando sua saúde física e mental. Desta forma, os conhecimentos ergonômicos podem favorecer uma melhor adequação de espaços,

ferramentas e organizações de trabalho, a fim de que o trabalhador, também mais adequado e inserido neste ambiente ergonômico, possa realizar seu trabalho com mais qualidade de produto e de serviço, bem como com mais qualidade de vida (2006, p. 4).

A postura ergonômica adequada é necessária para se obter uma otimização na execução das tarefas realizadas no ambiente de trabalho. Visto que, a maior parte das atividades executadas por educandos e educadores se dá no contexto da sala de aula, na qual, conjuntamente, atuam também no processo de construção e reconstrução de conhecimentos, é imprescindível que esse ambiente ofereça condições adequadas para oferecer bem-estar aos seus usuários. Então, conforto no ambiente de trabalho está relacionado com algumas variáveis como: ruído, iluminação, temperatura, umidade, radiação, tipo de vestimenta, entre outras.

De acordo com Wilhelm e Merino (2006), a Norma Regulamentadora (NR)-17 visa constituir os parâmetros que permitam a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente. Assim, por meio de tal norma, a Ergonomia da sala de aula pode ser analisada através de variáveis físicas, cognitivas e psicossociais.

A maioria dos trabalhos realizados pelos educadores exige muito da visão, e pode-se concluir que parte da fadiga referente ao trabalho passa pela sobrecarga dos olhos. De acordo com os autores acima citados, a NR-17 adverte que todos os locais de trabalho devem possuir iluminação adequada, natural ou artificial, geral ou suplementar, devendo ser apropriada a natureza da atividade. A temperatura também é um fator importante. Segundo a NR-17, a temperatura efetiva do ambiente deve ser fixada em 20°C e 23°C, e a velocidade do ar não deve ser superior a 0,75 m/s. A umidade relativa do ar não pode ser inferior a 40 por cento.

Ainda, a NR-17 regulamenta o mobiliário dos postos de trabalho. Conforme a norma, sempre que o trabalho for executado na posição sentada o ambiente deve ser planejado ou adaptado para essa posição. Sobre essa condição Wilhelm e Merino (2006, p.5) enfatizam:

Para a realização do trabalho manual sentado ou que tenha de ser feito em pé, as bancadas, mesas, escrivaninhas e os painéis devem proporcionar ao trabalhador condições de boa postura, visualização e operação e devem atender aos seguintes requisitos mínimos. [...] O layout em sala de aula interfere ergonomicamente uma vez que precisam ser respeitados alguns aspectos como a adequação da sala a quantidade de alunos, a disposição das carteiras de modo que haja espaço para

circulação e visualização adequada do quadro e outros instrumentos utilizados pelo professor.

Quanto à acústica do ambiente escolar, o nível de ruído aceitável está definido pela Norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR) nº. 10.152 (ABNT, 1987). A Tabela 1 apresenta os valores de níveis de ruídos (em decibéis) aceitáveis em alguns ambientes educativos.

Tabela 1: Níveis de ruídos para escolas, conforme NBR 10.152/1987

| NBR 10152/1987 | Db(A) |
|--|--------------|
| ESCOLAS | |
| Bibliotecas, salas de música, salas de desenho | 35-45 |
| Salas de aula, laboratórios | 40-50 |
| Circulação | 45-55 |

Fonte: Adaptado de ABNT (1987)

Observa-se que o valor inferior da faixa de decibéis representa o nível sonoro para conforto, enquanto que o valor superior significa a nível sonoro o máximo aceitável para cada finalidade. Nesse sentido, o ambiente de sala de aula deve estar isento de ruídos, para proporcionar qualidade de ensino para educandos e educadores.

Analisando-se, assim, sobre problemas ergonômicos, especialmente os ligados à luminosidade, temperatura, umidade, mobiliário e acústica, percebe-se que muitas das salas de aula não oferece as devidas condições de conforto aos seus usuários. Uma vez que esse conforto influencia no desempenho profissional e, em longo prazo, poderá ocasionar sérios problemas de saúde, é necessário que se promova uma análise dos mesmos e sua (re) adequação. Portanto, nos ambientes educacionais, fatores ergonômicos adequados são essenciais para melhoria da qualidade de ensino e bem estar de alunos e professores, exigindo medidas preventivas.

3.5 MEDIDAS PREVENTIVAS

Não existe uma solução específica para evitar o adoecimento dos educadores, existe a prevenção. Co-existem meios, técnicas, estratégias que se pode empreender para minimizar as situações de estresse, evitando-se a Síndrome de Burnout, na busca pela saúde do professor e qualidade de vida desse no trabalho. Como técnicas de prevenção, especialmente da Síndrome de Burnout, Jbeili (2012) indica:

- a) programar as atividades diárias, deixando espaços de tempo para intervalos (descanso);
- b) diferenciar competência de competição;
- c) promover ou buscar qualidade nas relações interpessoais;
- d) cuidar da saúde do corpo e da mente, praticando atividades como yoga, Tai Chi Chuan, academia, caminhada, natação ou qualquer outra atividade física;
- e) mudar o estilo de vida, repensando o espaço que o trabalho ocupa em sua vida, revendo conceitos, hábitos alimentares e reorganizando o tempo e as atividades, colocando harmonia entre as áreas chaves da vida (pessoal e profissional).

Um dos aspectos que aqui se salienta é a consideração desses assuntos nos processos de formação. Conforme pontua Oliveira (2006) e Esteve (1999), muitos cursos de formação de professores não trabalham essa questão; da mesma forma, a escola, como campo de trabalho do professor, também a negligencia. Então, levar essa pauta para as instituições formadoras e de ensino em geral parece ser um caminho. É preciso, ainda, conforme Oliveira (2006, p. 39), desenvolver com os professores “estratégias de distração”, participando de atividades agradáveis que afastem a atenção do problema e aumentem a sensação de controle pessoal sobre a situação estressante”, ao invés de apenas falar dos problemas, como ocorre na maioria das situações na realidade. Tais estratégias podem ser desenvolvidas, conforme indica Esteve (1999, p.143) nos processos de formação continuada, pois

a formação permanente dos professores deve supor a constante disponibilidade de uma rede de comunicação, que não deve reduzir-se ao âmbito dos conteúdos acadêmicos mas, além disso, incluir também os problemas metodológicos, organizacionais, pessoais e sociais que, continuamente misturam-se às situações de magistério. A inovação educativa ocorre sempre com a presença de equipes de trabalho; aos professores que, embora trabalhe individualmente, compartilham com outros colegas seus êxitos e suas dificuldades.

Sendo assim, vê-se a necessidade de ações voltadas aos professores para fazer frente aos problemas deflagradores do estresse, em momentos de formação continuada. Ainda, especificamente quanto aos distúrbios da voz, Almeida (2000, p. 17) recomenda:

1) locomover-se pela sala de aula, podendo assim ser ouvido mais facilmente, evitando falar alto ou quando os alunos estiverem inquietos; 2) falar com intensidade de voz adequada ao ambiente, com o tom e a velocidade de voz que melhor lhe convier; 3) utilizar a colocação correta da voz, com a ressonância equilibrada; 4) falar calmamente, evitando desgastes desnecessários; 5) substituir os gritos por apitos ou assobios quando quiser obter a atenção do público; 6) evitar emitir sons onomatopéicos (motores, trovões, ruídos de animais, instrumentos musicais, entre outros); 7) visitar o médico regularmente.

Como alternativas para prevenção de doenças como a LER/DORT, o Ministério da Saúde (2005), elaborou uma cartilha, na qual contém as seguintes sugestões: alternância das tarefas e rotação nos postos de trabalho, pausas, redução da jornada de trabalho, revisão da produtividade e das formas de controle/ supervisão dos trabalhadores e treinamentos. Além disso, enfatiza que as causas das referidas doenças se encontram nos trabalhos repetitivos e em posturas estáticas e não somente nas características individuais dos seres humanos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisa é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...] envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 1996, p.19).

Assim, no presente capítulo apresenta-se as fases que foram seguidas para a realização desta pesquisa, especialmente o método de estudo, os sujeitos da pesquisa, o instrumento de coleta de dados e, ainda, o modo como se deu a interpretação dos mesmos.

4.1 DELINEAMENTO

O delineamento de uma pesquisa pode ser feito de diversos modos, para esta pesquisa se apresenta sua caracterização em função de sua natureza, de seu nível e de sua estratégia.

De acordo com a natureza, as pesquisas constituem-se em quantitativas ou qualitativas. Em função do problema de pesquisa para este estudo “como está a saúde dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Marau-RS?”, esse se caracteriza como quantitativo. Hair Júnior et al. (2005, p.104) afirmam que a boa pesquisa envolve tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, considerando que os primeiros tendem a ser mais objetivos enquanto os outros subjetivos, ampliando a compreensão do assunto.

Em virtude do nível de pesquisa, as mesmas podem ser descritivas ou exploratórias. Nessa direção, a presente pesquisa constitui-se como descritiva, na medida em que, conforme Hair Júnior et al. (2005, p.86), “são estruturados e especificamente criados para medir as características descritas em uma questão de pesquisa. As hipóteses, derivadas da teoria, normalmente servem para guiar o processo”. Assim, por meio da análise do Relatório de Atestados 2015, fornecido pelo Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Marau, pode-se descrever as condições de saúde dos professores da rede municipal nesse ano.

Por fim, quanto à estratégia este estudo configurou-se, primeiramente, como uma pesquisa bibliográfica e, em um segundo momento, como um estudo de caso. Na concepção de Hair Júnior et al. (2005, p.84), uma “completa revisão de literatura pode ser muito

vantajosa para uma melhor compreensão de uma questão”. Assim sendo, depois de explorar o material teórico já existente sobre o assunto, basicamente livros, artigos e legislação que originaram os capítulos 1 e 2, partiu-se ao estudo de caso.

O estudo de caso consiste em analisar um ou mais objetos profundamente, de maneira que permita amplo e detalhado conhecimento das informações coletadas (GIL, 1996). Conforme Yin (2005, p.32), o estudo de caso é uma investigação empírica “que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Assim, investigou-se o fenômeno do adoecimento dos professores municipais no ano de 2015, valendo-nos, para tanto, da análise quantitativa de relatório, conforme já citado. Tal procedimento caracteriza a análise como documental. Conforme Diehl e Tatim (2004), a análise documental, vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo do trabalho. Os resultados do estudo de caso compõem o capítulo 5, e a sistematização do delineamento à Tabela 2.

Tabela 2 - Delineamento da pesquisa

| Variável | Espécie |
|-----------------|---------------------------------------|
| Natureza | Quantitativo |
| Nível | Descritivo |
| Estratégia | Pesquisa bibliográfica/estudo de caso |

Fonte: Adaptado de Diehl e Tatim (2004) e Hair Júnior et al. (2005).

4.2 PARTICIPANTES

A soma de todos os elementos que compartilham algum conjunto comum de características, conformando o universo para o propósito do problema de pesquisa constitui-se, segundo Malhotra (2006), numa população. Já, amostra é, segundo definição do mesmo autor, um subgrupo de elementos desta população, ou uma parte desta, selecionada (propositalmente ou aleatoriamente) para participação no estudo.

De acordo com Diehl e Tatim (2004), os participantes da pesquisa, os autores mencionam que estes se caracterizam como um conjunto de elementos passíveis de serem mensurados a respeito das variáveis que se pretende levantar. A população ou participantes

podem ser formados por pessoas, famílias, empresas, ou qualquer outro tipo de elemento. Para o contexto desta pesquisa a população de estudo foi formada pelo total de professores municipais na rede no ano de 2015, ou seja, 446 educadores.

4.3 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Uma pesquisa é alimentada por dados primário e/ou secundários. Os primários, são aqueles que por meio de uma “pesquisa original [são] coletados especificamente para responder à questão de pesquisa” (COOPER; SCHINDLER, 2003, p.607). Os dados secundários, por sua vez, são os advindo de “estudos feitos por terceiros com objetivos diferentes daqueles para os quais os dados estão sendo revisados” (COOPER; SCHINDLER, 2003, p.607).

Assim, para este estudo os dados primários foram produzidos por meio da análise documental do relatório fornecido pelo Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Marau, apresentando os registros de atestados médicos dos educadores municipais no ano de 2015. Tais registros permitiram observar o detalhamento dos atestados médicos de tais educadores, sendo possível identificar as doenças responsáveis pelo afastamento dos profissionais de ensino, bem como outros detalhes referentes ao tempo e período de afastamento.

4.4 PROCESSO DE ANÁLISE

O processo de análise de dados, na descrição de Cooper e Schindler (2003, p. 84), “envolve a redução dos dados acumulados a um tamanho administrável, desenvolvimento de sumários, busca de padrões e aplicação de técnicas estatísticas”. Nessa direção, a partir dos dados coletados por meio do Relatório (MARAU, 2015) sistematizou-se os dados em gráficos e tabelas por meio do Microsoft Excel, confrontando-se com o referencial teórico, que permitiu aproximar respostas à questão problema que moveu esta pesquisa.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo visa apresentar os resultados do estudo de caso proposto, reitera-se que tais dados foram obtidos pela análise documental do Relatório de Atestados 2015, fornecido pelo Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Marau, permitindo identificar questões relativas à saúde do professor municipal de Marau, totalizando 446 indivíduos.

Desse modo organiza-se o presente capítulo, primeiramente, contextualizando a educação no município de Marau por meio de dados históricos até chegar à realidade contemporânea. Na sequência, apresenta-se os dados advindos do Relatório (MARAU, 2015), apurados em 521 atestados registrados no ano de 2015, totalizando 2.455 dias de afastamento. Nesse tomo, organiza-se a descrição dos mesmos em: a) causa dos afastamentos; b) principais doenças relacionadas aos afastamentos; c) tempo e período de afastamento. Por fim, indica-se as sugestões advindas da pesquisa para contribuir com a melhora da QVT no contexto estudado.

5.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARAU

Segundo dados históricos, o mais antigo estabelecimento de ensino da comunidade marauense é a Escola Estadual de I Grau Charruas, criada em 20 de março de 1934, iniciando seu funcionamento em 02 de outubro do mesmo ano. Já em 1938, inaugurou-se a segunda instituição de ensino no centro da cidade, a Escola Cristo Rei, sendo a mais antiga da rede particular, que atendia 80 alunos no ensino primário (1ª a 4ª série). Passou por diversas reestruturações tanto no nível material, como na oferta das modalidades de ensino. Hoje, atende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2024).

Em 1957, foi implantada em Marau a Escola de I e II Graus Santo Tomás de Aquino, caracterizando-se como o primeiro “ginásio” do município. Essa foi criada através da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, com o nome de Pio XII. No ano seguinte, foi assumida pelo Estado, tornando-se escola pública. Inicialmente, instalou-se em uma fábrica

falida, o qual teve sua substituição em 1979 com a construção de um prédio novo, passando a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º graus Santo Tomás de Aquino. Hoje, denomina-se Instituto Estadual Santo Tomás de Aquino.

Nos anos de 1960, devido a problemas de ordem disciplinar no único ginásio do município – Ginásio Estadual Santo Tomás de Aquino, a comunidade organizou uma campanha e trouxe para Marau os Irmãos da Sagrada Família, os quais instalaram um ginásio, em prédio que antes funcionava uma fábrica de calçados. Essa instituição funcionou até 1967, e com seu fechamento, os irmãos transferiram-se para a cidade de Vila Maria. A mais recente escola, sendo a quarta criada, foi a Escola Estadual Anchieta, fundada em 14 de março de 1979.

Porém, em 1991, os irmãos da Sagrada família retornaram para Marau e reabriram a Escola de 1º e 2º Graus Gabriel Taborin, com funcionamento em prédio cedido pela prefeitura na Escola de Ensino Fundamental Pedro Rigo, localizada no Bairro São Pelegrino. Através da construção de novas dependências realizadas pela mantenedora, hoje, o Colégio Gabriel Taborin oferece à comunidade as seguintes modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Também, mantido e regido pela mesma mantenedora e Irmãos da Sagrada Família, é oferecido o ensino superior, pela instituição Faculdades da Associação Brasiliense de Educação (FABE), em anexo às instalações do Colégio, com os cursos de Pedagogia, Administração, Secretariado, Recursos Humanos e algumas pós-graduações (PME, 2015-2024).

No ano de 1992, conforme dados do PME, o município contava com uma estrutura de ensino municipal de 60 escolas. Destas, 06 estavam instaladas no perímetro urbano e atendiam 1041 alunos, e 54 estavam localizadas no perímetro rural, atendendo 617 crianças matriculadas. Ainda, segundo a Secretaria Municipal de Educação, na época quadro funcional de professores era constituído de 182 professores, sendo assim distribuídos: 128 em escolas municipais e 54 cedidos ao Estado e a outras entidades.

Neste mesmo ano, a rede estadual contava com 10 escolas em atividade, sendo 04 no perímetro urbano e 06 localizadas na área rural. Além disso, contava-se com 342 alunos que diariamente deslocavam-se para a cidade de Passo Fundo em busca de formação acadêmica e técnica (PME, 2015-2024)

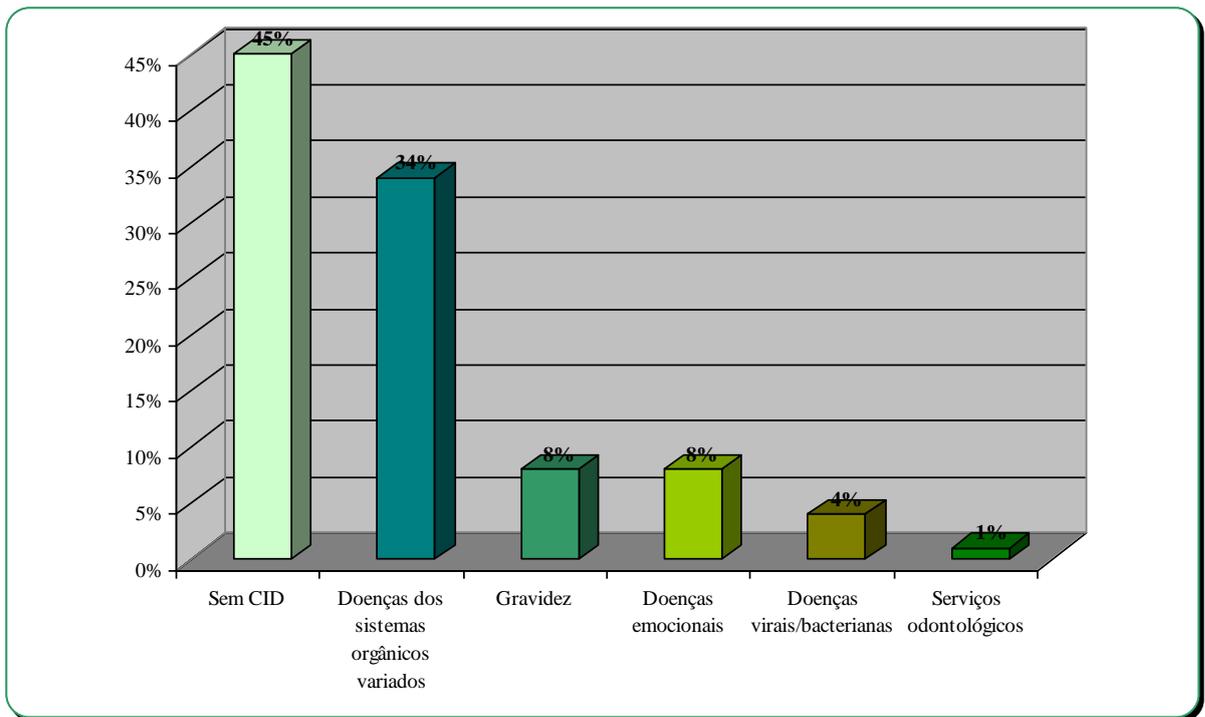
Atualmente, o município de Marau possui 36.364 habitantes (IBGE, 2010), destes, 18.030 homens e 18.334 mulheres. A população urbana é de 31.558 e a rural de 4806 habitantes, sendo sua densidade demográfica de 56,00 hab./km². O Índice de

Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM – 2010) é 0,774. A educação no município abrange as três redes de ensino: municipal, estadual e particular, na qual conta com diversas instituições que abrangem desde a primeira etapa da educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino superior com expressivo número de estudantes. São, para o ano de 2015, 24 escolas municipais, quatro escolas estaduais, duas particulares, ainda, duas entidades de ensino superior. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Marau, em 2015, o quadro funcional de professores municipais era composto por 183 na educação infantil, 133 nos anos iniciais e 130 nos anos finais do ensino fundamental. Totalizando assim, 446 educadores, como já exposto no capítulo introdutório.

5.2 CAUSA DOS AFASTAMENTOS

Fazendo-se a análise documental do Relatório de Recursos Humanos (MARAU, 2015), pode-se observar, pela descrição dos atestados, que as causas dos afastamentos do trabalho pelos professores municipais são variadas, como vê-se ao Gráfico 1.

Gráfico 1 – Causa dos afastamentos dos professores municipais



Fonte: A autora (2016).

Dentre essa gama de causas de afastamento pontua-se, primeiramente, que o maior número deles é caracterizado como “sem CID”, ou seja, são atestados médicos sem a indicação de doença específica – esse panorama representa 45 % dos atestados médicos do período analisado, ou seja, 236 casos. Tal aspecto foi um dos principais limitadores desse estudo, em função que perfaz a maior parte dos motivos e por não serem registrados, não se podem saber quais as possíveis doenças que podem estar envolvidas, no entanto, essa falta de obrigatoriedade é prevista em lei (MEDICINANET, 2016).

Em seguida, destacam-se os atestados que abrangem as doenças físicas relacionadas aos sistemas orgânicos variados do corpo humano, representando 34% ou 176 atestados. Num terceiro plano, têm-se os afastamentos por doenças emocionais e também por gravidez que representam 8% cada dos motivos de atestado – sendo 44 episódios emocionais e 40 episódios por doenças relacionadas à gravidez. As doenças virais e bacterianas são o motivo de 4% do total de atestados, somando 22 registros, seguidas pelos afastamentos por motivo odontológicos que somaram 1%, ou seja, 3 casos.

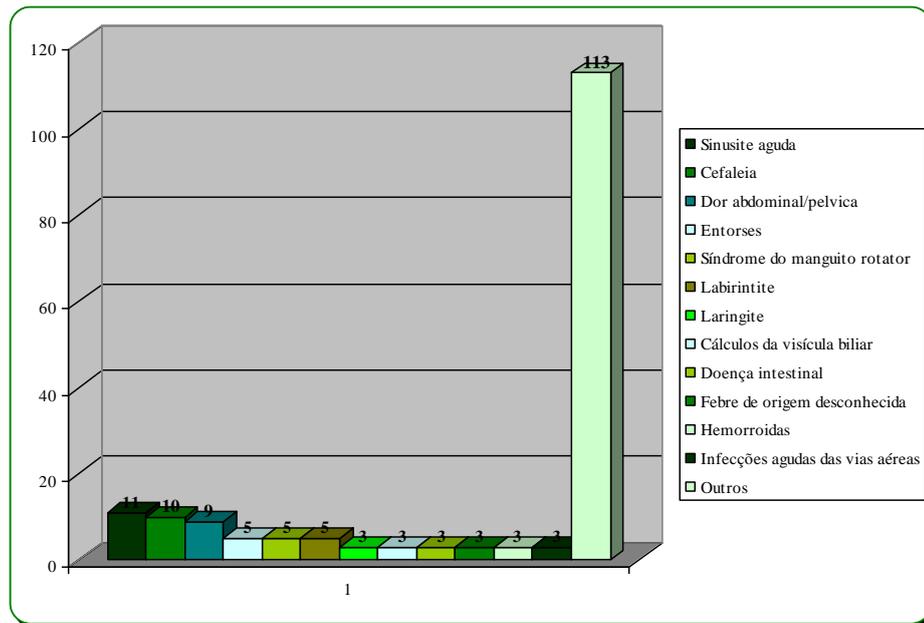
A pesquisa realizada não tinha por objetivo identificar qualitativamente o porquê desses afastamentos, ou seja, não visava levantar os motivos que levaram tais professores a afastarem-se, por exemplo, por motivos emocionais. Mas, no sentido do que se apresentou no referencial teórico, é expressivo o número de professores que justificaram seu afastamento por motivos emocionais (8%). Na mesma direção estão os apontamentos de Codo et al. (1999), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Lima e Lima-Filho (2009), Delcor et al. (2004) e Silva e Silva (2013). No entanto, para tais autores essa era a causa principal de afastamento, fenômeno que, positivamente, não se observou na realidade estudada – embora não se possa afirmar conclusivamente esse baixo índice, em função do grande número de afastamentos sem CID.

Para além dos motivos emocionais, também é expressiva as justificativas por motivos de doenças físicas (34%). Com índices diferentes, mas também relacionando às causas físicas como motivo de afastamento de bom número de professores estão os achados de Delcor et al. (2004) e Silva e Silva (2013). Para melhor compreender tais números, parte-se por conhecer quais foram as doenças mais indicadas nos atestados de acordo com essa divisão sistemática: doenças dos sistemas orgânicos variados, gravidez, doenças emocionais, doenças virais/bacterianas, e, ainda, serviços odontológicos.

5.3 DOENÇAS MAIS FREQUENTES

Especificando-se análise documental do Relatório de Recursos Humanos (MARAU, 2015), pode-se observar, pela descrição dos atestados, a frequência das doenças indicadas como causas dos afastamentos do trabalho pelos professores municipais. Optou por abordar, diante do grande número de códigos e nomenclaturas, apenas as frequências maiores que três – reiterando-se, novamente, que a maior parte dos atestados não apresentava CID (45%). Assim, ao Gráfico 2 aponta-se as principais doenças dos sistemas orgânicos variados que perfizeram 34% dos atestados.

Gráfico 2 – Doenças dos sistemas orgânicos variados mais frequentes nos afastamentos dos professores municipais



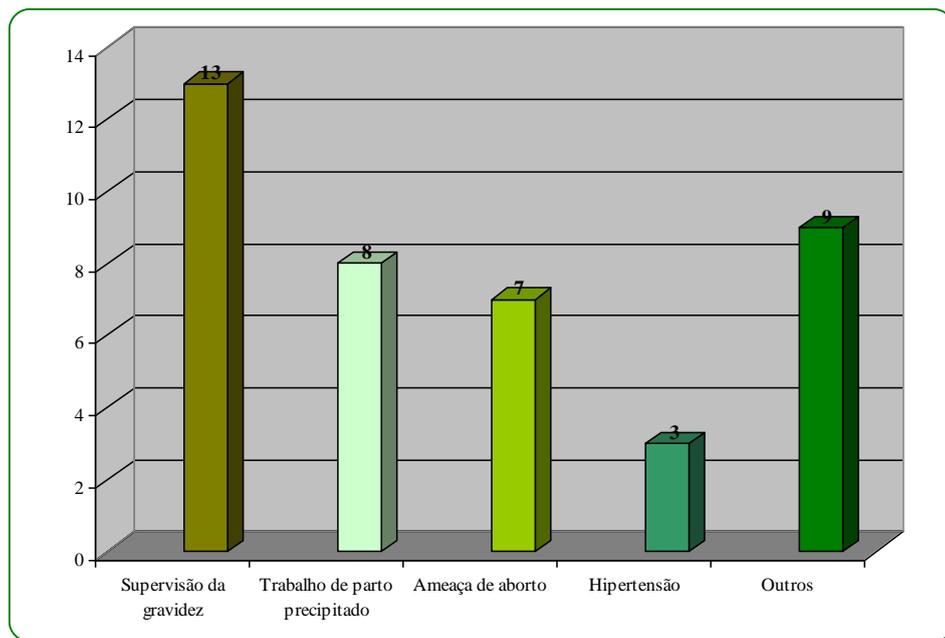
Fonte: A autora (2016).

Observa-se no Gráfico 2 que, excetuando-se o grupo de doenças (113) de nomenclaturas diversas e com frequência inferior a três notificações, o que prevalece entre os professores estudados são casos de sinusite (11 motivos de atestado), seguido de cefaleia (10 motivos de atestado) e dor abdominal/pélvica (9 motivos de atestado). Tais achados estão na direção do que pontuou Santini (2004), ao afirmar que contribui para o mal-estar docente uma

variada gama de doenças que acometem o professor, dentre essas, também destaca cefaleias e enxaquecas, perturbações gastrointestinais e distúrbios do sistema respiratório, dentre tantas.

O Gráfico 3 aponta as principais doenças/motivos relacionados nos atestados dos professores em função de gravidez (8%).

Gráfico 3 – Doenças/motivos relacionados à gravidez mais frequentes nos afastamentos dos professores municipais

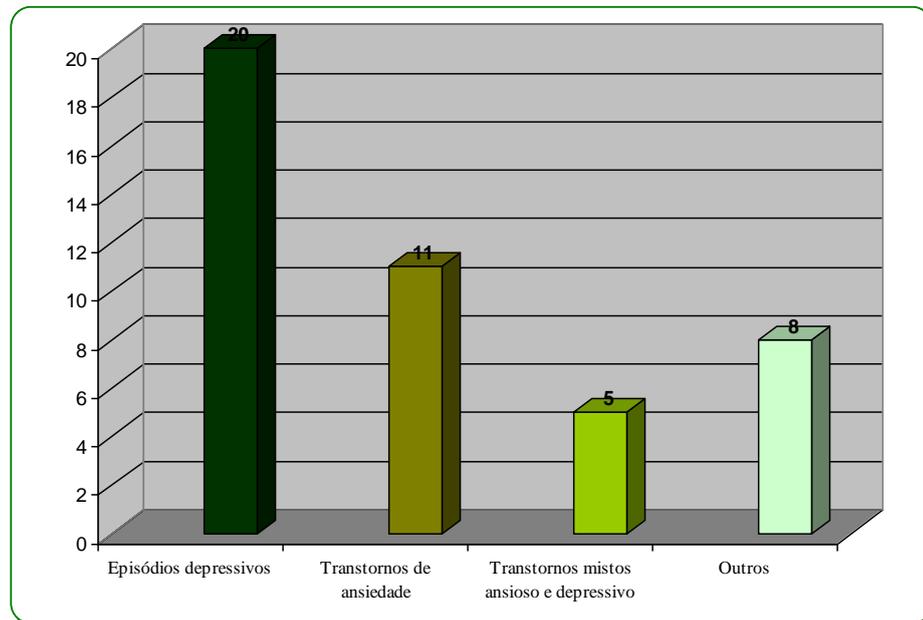


Fonte: A autora (2016).

Observa-se no Gráfico 3 que dos 40 atestados das professoras municipais em 2015 por motivo de gravidez, a maior parte se deu em função das consultas rotineiras de pré-natal, nomeadas supervisão da gravidez (13 atestados), ainda em sete casos o motivo foi ameaça de aborto, seguido de oito atestados por motivos de trabalho de parto precipitado e três atestados por problema de hipertensão.

O Gráfico 4 aponta as principais doenças emocionais apontadas em 44 atestados (8%). Compreende-se como doenças emocionais aquelas relacionadas às emoções do sujeito, alterando, assim, sistemas diversos, especialmente o imunológico. Assim, as principais doenças emocionais estão relacionadas às diversas formas de depressão, ansiedade, baixa autoestima, estresse e, em casos extremos, a Síndrome de Burnout. Geralmente, para tal grupo de doenças o médico solicitado é o psiquiatra.

Gráfico 4 – Doenças emocionais mais frequentes nos afastamentos dos professores municipais

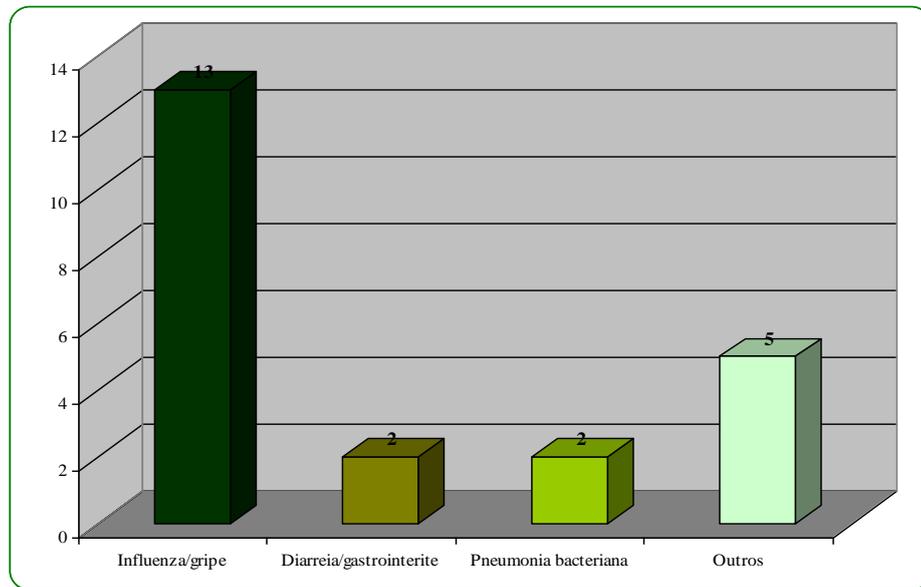


Fonte: A autora (2016).

Observa-se no Gráfico 4 que dos 44 atestados das professoras municipais em 2015 por motivo de doenças emocionais, a maior parte se deu em função de episódios depressivos (20 atestados), ainda, em 11 casos o motivo foi transtorno de ansiedade, seguido de cinco atestados por motivos de transtorno misto ansioso e depressivo. Esse tipo de doença, como já referido acima, é apontada pela maioria dos autores que estuda o tema com professores (CODO et al., 1999; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; DELCOR et al., 2004; SILVA; SILVA, 2013), no entanto, a expressividade de casos nesta amostra de pesquisa não foi tão relevante – em comparação aos achados nas demais pesquisas observadas. No entanto, mais uma vez pontua-se o fato de que o grande número de doenças sem CID pode mascarar esse resultado. Outro fato importante que se pode pontuar aqui é que nenhum professor tem CID para Síndrome de Burnout.

O Gráfico 5 aponta as principais doenças virais e bacterianas apontadas em 22 atestados (4%). Pontua-se aqui um estranhamento nessa nomenclatura, pois se observa que muitas das doenças relacionadas como “doenças de sistemas diversos” já abordadas no Gráfico 1 também podem ter como agentes etiológicos vírus e bactérias.

Gráfico 5 – Doenças virais/bacterianas mais frequentes nos afastamentos dos professores municipais



Fonte: A autora (2016).

Observa-se no Gráfico 5 que dos 22 atestados das professoras municipais em 2015 por motivo de doenças causadas por episódios de gripe causados (13 atestados), ainda, em 2 casos o motivo foi diarreias/gastroenterite, e, outros dois casos pneumonia bacteriana.

5.4 TEMPO DE AFASTAMENTO

Dentro do período pesquisado e no contexto de todos os atestados tabelados obteve-se 2.455 dias de absenteísmo docente. Igualmente, os atestados que indicaram o maior período de afastamento foram os de 15 dias, ou seja, foram 58 atestados que resultaram em 870 dias. Em segundo lugar, aparecem 12 atestados de 30 dias, resultando em 360 dias de afastamento. Em seguida têm-se os atestados de um dia, perfazendo a soma de 246 atestados. Em quarto lugar, aparecem 47 atestados de três dias, reunindo assim, 141 dias de afastamento. Tais dados seguem na Tabela 3:

Tabela 3 – Tempo de afastamento

| Tempo de atestado | Número de atestados | Dias de afastamento |
|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 15 dias | 58 | 870 |
| 30 dias | 12 | 360 |
| 1 dia | 246 | 246 |
| 3 dias | 47 | 141 |
| 5 dias | 27 | 135 |
| 7 dias | 17 | 119 |
| 2 dias | 54 | 108 |
| 10 dias | 12 | 108 |
| 8 dias | 12 | 96 |
| 4 dias | 22 | 88 |
| 14 dias | 3 | 42 |
| 16 dias | 2 | 32 |
| 27 dias | 1 | 27 |
| 12 dias | 2 | 24 |
| 11 dias | 2 | 22 |
| 9 dias | 2 | 18 |
| 13 dias | 1 | 13 |
| 6 dias | 1 | 6 |
| Totais | 521 | 2455 |

Fonte: A autora (2016).

Observa-se que, como já mencionado, é expressiva a quantidade de atestados (521), assim como o número de dias de afastamento (2455). Nesse sentido, Chiavenato (2000, 2008) menciona que o absenteísmo é uma realidade a ser trabalhada no contexto da docência pública municipal em Marau, pois onera os cofres públicos, assim como prejudica a qualidade do trabalho pedagógico. Mas, na direção dos objetivos deste estudo, tal ausentismo precisa ser refletido com os professores, pois podem revelar os reais motivos de tais faltas, talvez, não evidenciados neste estudo.

5.4.1 Principais períodos de afastamento

Para além de identificar o número de dias de afastamento, buscou-se analisar se algum mês ou dia da semana apresenta-se preponderante nos atestados médicos dos professores municipais em 2015. A Tabela 4 traz os dados que permitem identificar o número de atestados em cada mês.

Tabela 4 – Períodos de afastamento: mês

| Mês | Número de atestados |
|---------------|----------------------------|
| Agosto | 64 |
| Outubro | 55 |
| Novembro | 54 |
| Setembro | 52 |
| Junho | 51 |
| Julho | 50 |
| Abril | 49 |
| Março | 48 |
| Maió | 46 |
| Dezembro | 36 |
| Fevereiro | 13 |
| Janeiro | 3 |
| Totais | 521 |

Fonte: A autora (2016).

Pode-se verificar que os meses de janeiro (3), fevereiro (13) e dezembro (36) foram os que menos apresentaram atestados, justificado por serem meses de férias para a maioria dos educadores. Assim, destaca-se o mês de agosto como o que registrou o maior número de atestados, totalizando 64. Em seguida, registros de atestados nos meses de outubro (55), novembro (54), setembro (52), junho (51), julho (50), abril (49), março (48) e maio (46).

Na mesma direção, buscando evidenciar períodos que possam apontar um maior número de atestados, a Tabela 5 traz os dados que permitem identificar o número de atestados em cada dia da semana.

Tabela 5 – Períodos de afastamento: dia da semana

| Dia da semana | Número de atestados |
|----------------------|----------------------------|
| segunda-feira | 134 |
| quarta-feira | 110 |
| quinta-feira | 105 |
| terça-feira | 92 |
| sexta-feira | 75 |
| domingo | 3 |
| sábado | 2 |
| Totais | 521 |

Fonte: A autora (2016).

Pode-se analisar, ainda, que os dias de sábado (2) e domingo (3) são os que apresentam o menor número de atestados, evidentemente, porque são os dias em que menos ocorre a oferta de serviços médicos, excetuando-se as emergências. Ao contrário, a segunda-feira mostra-se como o dia em que mais aparecem atestados médicos (134), seguida da quarta-feira (110), da quinta-feira (105), da terça-feira (92), e, por fim, da sexta-feira (75).

Percebe-se que o dia de maior incidência de atestados é a segunda-feira, fato que demandará uma adequação da escola para atender os alunos, os quais estariam com a professora em atestado. Dessa maneira haverá uma sobrecarga aos professores em exercício e possíveis prejuízos à aprendizagem dos educandos.

5.5 PROPOSTAS ADVINDAS DA PESQUISA

As análises do referencial teórico bem como a compreensão dos dados apresentados no presente capítulo permitem inferir como sugestões advindas da pesquisa, de modo a minimizar as condições negativas do mal-estar docente e maximizar a qualidade de vida no trabalho dos docentes da rede municipal de ensino de Marau o investimento em **formação continuada**. Nessa, sugere-se que seja pauta assuntos como o mal-estar docente, as doenças que costumemente acometem os professores, e as condições que predispones a doenças emocionais, em especial a Síndrome de Burnout.

Como forma de contribuir com essa indicação apresenta-se no Apêndice A um plano de formação continuada, por meio da realização de atividades diversas e sequenciais, contando com a participação de uma equipe interdisciplinar, ou seja, de vários campos de atuação (pedagogas, psicólogas, médicas/enfermeiras/agentes de saúde, educadoras físicas, entre outros). O referido plano é passível de ser aplicado em escolas de educação infantil e de ensino fundamental séries iniciais, ou, em outros contextos educativos de acordo com a realidade expressa pelos professores na etapa 1. Reitera-se no entanto, a importância de trabalhar a prevenção à Síndrome de Burnout, já que essa, ainda, positivamente, parece não fazer parte do quadro de doenças dos professores pesquisados.

Ainda, sugere-se trabalhos específicos da Comissão de Prevenção de Acidentes e **Serviço de Medicina do Trabalho** da Prefeitura Municipal de Marau no sentido de

sensibilizar para as questões de saúde, incluindo, as que se relacionam ao absenteísmo e a perda da qualidade pedagógica do trabalho.

APÊNDICE A - PLANO DE AÇÃO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

| PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA | | | | |
|--|-------------|-------------------------------------|--------------------------|---|
| Etapa 1 - O conhecimento do assunto e o autoconhecimento do professor | | | | |
| Quem | Onde | Quando | Por quem | Objetivo |
| Professores e gestão | Escola | I Encontro de Formação Continuada | Psicóloga organizacional | Trazer os conceitos básicos para o entendimento do estresse ocupacional e a Síndrome de Burnout |
| Professores e gestão | Escola | II Encontro de Formação Continuada | Psicóloga organizacional | Incentivar os professores a externarem (oralmente, no papel) suas principais angústias, medo, fatores que afetam negativamente seu trabalho e realização profissional. |
| Etapa 2 - A consideração dos problemas elencados | | | | |
| Gestão escolar/pedagoga | Escola | Em turno de trabalho | - | Definir ações e profissionais para trabalhar com cada/ou com as mais frequentes situações negativas relatadas, considerando a especificidade de cada grupo de professores e a realidade apresentada na Etapa 1. |
| Etapa 3 - Trabalhando a saúde do professor² | | | | |
| Professores e gestão | Escola | III Encontro de Formação Continuada | Nutricionista | Trabalhar noções de alimentação saudável e promover a avaliação (peso) |

² Esta etapa 3, está aqui apresentada de forma a simular os resultados das Etapas 1 e 2, mas deve ser organizada de acordo com a realidade advinda da Etapa 1.

| | | | | |
|----------------------|--------|------------------------------------|-------------------|---|
| | | | | dos professores, dando noções de dietética. |
| Professores e gestão | Escola | No início de cada turno | Educador Físico 1 | Promover a saúde dos ossos e músculos por meio da ginástica laboral |
| Professores e gestão | Escola | V Encontro de Formação Continuada | Educador Físico 2 | Possibilitar momento de interiorização e busca de equilíbrio emocional por meio de ioga |
| Professores e gestão | Escola | VI Encontro de Formação Continuada | Recreacionista | Incentivar estratégias de distração, por meio de atividades lúdicas. |

Fonte: A autora (2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alicerces para a realização deste trabalho, inicialmente, foram inquietações próprias de uma futura educadora. Percebe-se no campo educacional cargas horárias excessivas, trabalho extraclasse, pressões sociais, incertezas pedagógicas, desvalorização econômica e exigências educativas diversas cada vez maiores, de alunos e pais, situações comuns do cotidiano escolar contemporâneo. Tais condições, muitas vezes, desencadeiam no professor problemas relacionados à saúde física e mental. Diante dessa realidade, revelou-se a necessidade de pensar sobre a situação do professor e as condições que o mesmo se encontra para realizar o seu trabalho.

Assim, buscou-se a realização do presente estudo pautado no objetivo de compreender como está a saúde dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Marau-RS. Nessa direção pode-se dizer que, embora expressivo o número de dias de afastamento (2455) e o número de atestados médicos protocolados (521) pelos 446 professores municipais no ano de 2015, as doenças evidenciadas não caracterizam um quadro extremamente preocupante. Isso em função de que tais doenças não se assentam em causas atreladas especificamente à docência, embora não se possa estimar qual a etiologia de quaisquer patologias estimadas. As doenças que prevaleceram, excetuando-se os afastamentos por gravidez ou em busca de serviços odontológicos, além claro das que não apresentavam CID, foram as que se relacionam com os sistemas diversos do organismo (176) e, somente em segundo lugar as de cunho emocional (44), ficando em terceiro lugar as de origem bacteriana e viral (22).

Logo, em função de tais resultados, sugere-se a execução de um plano de formação continuada, por meio da realização de atividades diversas e sequenciais, contando com a participação de uma equipe interdisciplinar, ou seja, de vários campos de atuação (pedagogas, psicólogas, médicas/enfermeiras/agentes de saúde, educadoras físicas, entre outros). Do mesmo modo, evidencia-se a necessidade de se investir na área de prevenção à saúde do professor, já que, desde sua formação inicial esse é um aspecto negligenciado.

Este estudo proporcionou inúmeras descobertas. Mas, também instigou a novos questionamentos que servirão de alicerce para um futuro aperfeiçoamento e redimensionamento da pesquisa. Assim, também é oportuno sugerir pesquisas futuras, posto que este estudo não teve por escopo ser conclusivo sobre o assunto, nesse sentido indica-se a consideração de outros períodos de tempo para além do ano de 2015, e a realização de grupos

focais para identificar-se com os próprios professores as causas das doenças que o afastam do exercício de sua profissão. Por fim, indica-se as limitações da pesquisa que consistiram, especialmente, na dificuldade de sistematizar os dados em virtude dos códigos inexistentes e da miscelânea de nomenclaturas técnicas da área da saúde que impediu uma melhor compilação dos dados.

Assim, pode-se inferir que a saúde dos professores depende, em grande medida, dos profissionais/instituições que trabalham a gestão escolar, estando com esses a responsabilidade pela busca por formalizar planos de formação continuada que contemplem tais aspectos relacionados à saúde e à qualidade de vida no trabalho. Isso, com vistas a dar abertura para que o professor compreenda o contexto escolar e compreenda-se nesse como um profissional, dotado de virtudes, competências, habilidades, mas, também, de fragilidades. Tais fragilidades, neste contexto, devem ser trabalhadas por meio de estratégias diversas e contando-se com o apoio de equipe interdisciplinar, para minimizar o aparecimento de doenças e diminuir o número de dias perdidos por conta das mesmas.

Diante do exposto afirma-se que os objetivos traçados para a pesquisa foram alcançados e que o estudo representou para a pesquisadora, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia e futura profissional da educação, uma satisfação pessoal e profissional. Pessoal, no sentido de ter ampliado sua visão de mundo, principiado na técnica de elaboração da pesquisa e solidificado no conhecimento de realidades até então vistas de modo diferente. Profissional, pois serviu de alerta para a importância dos cuidados com a saúde, enquanto professora e como uma classe, impelindo à busca do desenvolvimento da docência com qualidade de vida no trabalho.

REFERÊNCIAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR nº. 10.152**: Níveis de ruído para conforto acústico. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/NBR_10152-1987-Conforto-Ac_stico.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

ALMEIDA, Amália Pollastri de Castro. **Trabalhando a voz do professor**: prevenir, orientar e conscientizar. 2000. Monografia (Curso de Especialização em Voz) - Centro De Especialização em Fonoaudiologia Clínica, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.saudeetrabalho.com.br/download/trabalhando-a-voz.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

ARAÚJO, Débora Laíse Barrosode et al. **Escolanovismo e a educação na década de 1930**. 2013. Disponível em: <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT8/ESCOLANOVISMO_EDUCACAO_DECADA_1930.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins et al. **Formação** inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.pos.uea.edu.br/data/area/publicacoes/download/4-4.PDF>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BALLONE, G. J. Estresse. **PsiquWeb** - psiquiatria geral, 2002. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/cursos/stress1.html>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BISPO, Patrícia. **Política anti-estresse**. Sessão Qualidade de Vida. 2000. Disponível em: <<http://www.rh.com.br>>. Acesso em: 21 set. 2016.

BOTTINI, Maria Emília. Professor adoece no trabalho: Síndrome de Burnout, efeitos na ação pedagógica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp134648.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **Qualidade de vida no trabalho**: dilemas e perspectivas. Florianópolis: Insular, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jul. 2016.

CIFALI, Mirelle. Conduta Clínica, formação e escrita. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. páginas do capítulo.

CODO, W. et al. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7.ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. páginas do capítulo.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DELCOR, Núria Serre et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.187-196, jan./fev. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v20n1/35.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

DIEHL, Antônio Astor; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ESTEVE, José Manoel Zaragoza. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor**. Bauru: Edusc, 1999.

FÁVERO, Altair. Precarização das condições de trabalho e o mal-estar docente: as novas configurações do trabalho do professor universitário. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 5, **Anais...** Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/seminariosociologiapolitica/files/2014/08/23959_1396959936.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi; RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 1997.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

HAIR JÚNIOR, Joseph F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IBGE. **Cid@des**: Marau. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 2 set. 2016.

ISMA-BR. *International Stress Management Association*. **Brasil, é o segundo país com maior nível de estresse do mundo**. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/saude/brasil-e-segundo-pais-com-maior-nivel-de-estresse-do-mundo-mostra-pesquisa-04102012>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior**. 2007. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/5f8279f686111670e4d47b33350b3be9.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

JBEILI, Chafic. **Burnout em professores**. Rio de Janeiro: CINPRO-Rio, 2012.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n.3, p. 62-082, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n3/v14n3a06.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARAU. Departamento de Recursos Humanos. *Relatório de atestados médicos 2015*.

MEDICINANET. **Home-page**. Disponível em: <<http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diagnóstico, tratamento, reabilitação, prevenção e fisiopatologia das LER/DORT**. Série A. Normas e manuais técnicos. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.ergonet.com.br/download_2/diag-trata-reabil-lerdort.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

KOGA, Gustavo Kendy Camargo et. al. Fatores associados a piores níveis na escala Burnout em professores da educação básica. **Caderno Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3., p. 268-275, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v23n3/1414-462X-cadsc-23-3268.pdf>>. Acesso: 20 set. 2016.

KUIAWINSKI, Cláudia Fátima. **Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp138157.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes:** a formação de professores na escola normal e no curso de pedagogia. Erechim: EdiFAPES, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores:** imagens do futuro presente. 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v.7, p. 27-41, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 21 set. 2016.

PEREIRA, Neusa Cristina. **Políticas públicas para a formação de professores:** ressignificação da prática pedagógica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp134784.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

PMD. **Plano Municipal de Educação 2015-2024.** Disponível em: <<http://www.pmmarau.com.br/plano>>. Acesso em: 27 set. 2016.

ROSSI, Ana Maria. Descansar é preciso. **Revista Carreira e Sucesso online**, São Paulo, n. 239, 22 jul. 2004. Disponível em: <<http://www.catho.com.br>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SANTINI, Joarez. **A síndrome do esgotamento profissional:** o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4299>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SAVIANI, Demeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

SHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **InterMeio :: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, Minas Gerais, v.9, n.17, p.64-83, 2003. Disponível em: <<http://www.propg.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio/revistas/17/17artigo05.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, Luciane Goulart da; SILVA, Marcelo Cozzensa da. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos-RJ, v.18, n.11, p. 3137-3146, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v18n11/04.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim, BATISTA, Elisa Pozatto. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multiseriado. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 457-465, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0457.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SINPRO/ SP. A voz do professor: aspectos do sofrimento vocal profissional. [cartilha]. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/voz/voz_digital.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87 – 103, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rco/article/viewFile/34699/37437>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley et al. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 89- 110.

SPODEK, B.; SARACHO, N.O. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREHL, Jussara Morandini. **Narrativas de professores sobre o mal-estar docente**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp153070.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, Elma Dias et al. **Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor**. 2007. Projeto de Conclusão de Curso (Gestão de Qualidade de Vida na Empresa) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Stress_qualidade_de_vida/.pdf> Acesso em: 05 jul. 2016.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: EDUCERE, 8, Curitiba, 2008. **Anais...** Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>. Acesso: em 22 jun. 2016.

WILHELM, Lissandro; MERINO, Eugênio André Diaz. A ergonomia e o trabalho docente: reflexões sobre as contribuições da ergonomia na educação. In: ENEGEP, 26, Fortaleza, CE, Brasil, out. 2006. **Anais...** Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_TR500335_7417.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

ZAGURY, Tania. **O professor refém**. 4.ed. São Paulo: Record, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.