

RETRATOS DA
ESCOLA

DOSSIÊ

Condições de Trabalho e Saúde dos Profissionais da Educação

RETRATOS DA ESCOLA



Queremos

Revista Retratos da Escola

v.6, n.11, julho a dezembro de 2012.

Direção Executiva da CNTE

(Gestão 2011/2014)

Presidente

Roberto Franklin de Leão (SP)

Vice-Presidente

Milton Canuto de Almeida (AL)

Secretário de Finanças

Antonio de Lisboa Amancio Vale (DF)

Secretária Geral

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Relações Internacionais

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Assuntos Educacionais

Heleno Araújo Filho (PE)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Alvisio Jacó Ely (SC)

Secretário de Política Sindical

Rui Oliveira (BA)

Secretário de Formação

Gilmar Soares Ferreira (MT)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretário de Políticas Sociais

Marco Antonio Soares (SP)

Secretária de Relações de Gênero

Isis Tavares Neves (AM)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Joaquim Juscelino Linhares Cunha (CE)

Secretária de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Francisco de Assis Silva (RN)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Maria Antonieta da Trindade (PE)

Secretária de Assuntos Municipais

Selene Barboza Michelin Rodrigues (RS)

Secretário de Direitos Humanos

José Carlos Bueno do Prado - Zezinho (SP)

Secretaria Executiva

Claudir Mata Magalhães de Sales (RO)

Secretaria Executiva

Odair José Neves Santos (MA)

Secretaria Executiva

José Valdivino de Moraes (PR)

Secretaria Executiva

Joel de Almeida Santos (SE)

Suplentes

Carlos Lima Furtado (TO)

Janeayre Almeida de Souto (RN)

Rosimar do Prado Carvalho (MG)

João Alexandrino de Oliveira (PE)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Denise Rodrigues Goulart (RS)

Alex Santos Saratt (RS)

Iêda Leal de Souza (GO)

Conselho Fiscal - Titulares

Mario Sergio F. de Souza (PR)

Ivaneia de Souza Alves (AP)

Rosana Sousa do Nascimento (AC)

Berenice Jacinto D'arc (DF)

Jakes Paulo Félix dos Santos (MG)

Conselho Fiscal - Suplentes

Ida Irma Dettmer (RS)

Francisco Martins Silva (PI)

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Coord. do Depto. de Funcionários da Educação (DEFE)

Edmilson Ramos - Lamparina (DF)

Coord. do Depto. de Especialistas em Educação (DESPE)

Maria Madalena A. Alcântara (ES)

Revista Retratos da Escola

Editor

Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Comitê Editorial

Juçara M. Dutra Vieira (CNTE/IE)

Leda Scheibe (UFSC/Anped)

Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)

Regina Vinhaes Gracindo (UnB/CNE)

Conselho Editorial Nacional

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

Alfredo M. Gomes (UFPE)

Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)

Antonio Ibañez Ruiz (UnB)

Benno Sander (UFF)

Carlos Augusto Abicalil (Rede Pública de Educação-MT)

Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)

César Callegari (CNE)

Dalila Andrade Oliveira (UFMG)

Erasto Fortes Mendonça (UnB)

Gaudêncio Frigotto (UERJ)

Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp)

Ivany Rodrigues Pino (Cedes/Unicamp)

Ivone Garcia Barbosa (UFG)

João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)

João Ferreira de Oliveira (UFG)

Lucilia Regina Machado (UNA-MG)

Magda Becker Soares (UFMG)

Maria Isabel Almeida (USP)

Maria Malta Campos (FCC)

Maria Vieira Silva (UFU)

Mário Sérgio Cortella (PUC-SP)

Moacir Gadotti (USP)

Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)

Sadi Dal Rosso (UnB)

Sérgio Haddad (Ação Educativa)

Vitor Henrique Paro (USP)

Walderês Nunes Loureiro (UFG)

Zacarias Jaegger Gama(UERJ)

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

Armando Alcántara Santuario (UNAM, México)

Danièle Linhart (CNRS, Paris)

Jenny Assael (UCHILE)

Juan Arancibia Córdova (UNAM, México / IEAL)

Malek Bouyahia (CRESPPA - CNRS, Paris)

Maria Luz Arriaga (UNAM, México)

Myriam Feldfeber (UBA, Argentina)

Orlando Pulido (UPN, Colômbia)

Pedro González López (FE.CCOO, Espanha)

Silvia Tamez Gonzalez (UAM, México)

Endereço

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, CEP 70393-900, Brasília-DF, Brasil.

Telefone: + 55 (61) 3225.1003 Fax: + 55 (61) 3225.2685

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.6, n.11, julho a dezembro de 2012.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 6	n. 11	p. 291-526	jul./dez. 2012
--------------	----------	------	-------	------------	----------------

© 2012 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://www.esforce.org.br>>

Secretaria e apoio editorial

Cristina Souza de Almeida

Marcelo Francisco Pereira da Cunha

Copidesque

Eliane Faccion (português)

Revisão de textos

Eliane Faccion (português)

Formas Consultoria (normas técnicas)

Traduções dos resumos

Patrick John O'Sullivan (inglês)

Celine Clement (francês)

Noel Fernández Martínez (espanhol)

Ilustração de capa

Queremos

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar

Recife, 2013

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.6, n.11, jul./dez. 2012. – Brasília: CNTE, 2007-

Semestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em:
<<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 1982-131X (impresso)

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA)

Qualis (CAPES).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

Bibliotecária: Cristina S. de Almeida CRB 1/1817

Editorial

Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação.....	297
--	-----

Entrevista

A saúde do profissional e as condições de trabalho	301
<i>Franklin de Leão</i>	
<i>Dalila Andrade Oliveira</i>	
<i>Neyde Aparecida</i>	

Artigos

A saúde e o trabalho na educação da América Latina.....	315
<i>Magaly Robalino</i>	
A Conae, o PNE e as condições de trabalho.....	327
<i>Francisco das Chagas Fernandes</i>	
Há riscos para o País com a desvalorização profissional	339
<i>Gilmar Soares Ferreira</i>	
O SNE e o cuidado com a saúde para a valorização do educador	355
<i>Flávia Maria de Barros Nogueira</i>	
<i>Antonio Roberto Lambertucci</i>	
Terceirização e adoecimento dos funcionários da escola	365
<i>Catarina de Almeida Santos</i>	
<i>Edmilson Ramos Camargos</i>	
Condições laborais e de saúde dos/as docentes do Equador – 2011-2012	379
<i>Elba Susana Morales Martínez</i>	
<i>María Gerardina Merchán</i>	
<i>Jorge Parra</i>	
Condições de trabalho e saúde: subsídios da organização sindical	391
<i>Noemi Tejeda</i>	
<i>Lilian Capone</i>	
<i>Equipe da Secretaria de Saúde do SUTEBA</i>	

Sindicalismo, saúde e segurança no trabalho: desafios na escola pública brasileira.....	433
--	-----

Mário Cesar Ferreira

Amarílio Ferreira Jr.

A saúde vocal do professor em uma pesquisa nacional.....	447
--	-----

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

O perfil da saúde dos educadores: evidenciando o invisível	463
--	-----

Leandro Romani de Oliveira

José Roberto Leite

Mídia etrabalho docente: o quadro e o fora do quadro	479
--	-----

Elziane Olina Dourado

Piso e planos de carreira: o debate sobre as ADI	489
--	-----

Jarbas de Paula Machado

Resenhas

Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.	507
--	-----

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.	511
--	-----

Lila Louise Moreira Martins Franco

Karine Nunes de Moraes

Documento

Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação.....	517
--	-----

Normas de publicação	521
-----------------------------------	-----

Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação

Este dossiê procura aprofundar o tema a partir de abordagens que o situam no cenário brasileiro e internacional. Ele integra a comemoração dos cinco anos de *Retratos da Escola*, direcionando as questões da valorização dos profissionais de educação por meio de uma concepção bem abrangente.

Na última década, houve muitas alterações no campo educacional brasileiro, com as lutas dos profissionais da educação por valorização entendidas às condições objetivas de trabalho e saúde, envolvendo a formação inicial e continuada, planos de carreira, piso salarial digno, além da aprovação de leis direcionadas a essas demandas.

A I Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em Brasília, em 2010, organizada em seis eixos temáticos, foi decisiva para a área educacional, possibilitando espaços de discussão e deliberação sobre prioridades e proposições para a educação em todos os níveis, etapas e modalidades.

No que diz respeito à valorização profissional, várias análises foram desenvolvidas e importantes proposições para as políticas e gestão da educação foram aprovadas. Em 2012, com a aprovação do documento-referência pelo Fórum Nacional de Educação para a II Conae, a de fevereiro de 2014, a ser precedida, em 2013, por conferências livres, municipais, intermunicipais, estaduais e distrital, um sentido mais orgânico foi atribuído ao eixo da valorização profissional, envolvendo questões relativas aos profissionais da educação básica e superior. Segundo o documento, “pensar a valorização dos profissionais, requer a discussão articulada entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”.

Plano de carreira, cargo e remuneração, ambiente e jornada de trabalho, piso salarial digno, reconhecimento profissional, entre outros, vêm sendo amplamente debatidos, constituindo bandeiras de lutas e resultando em algumas conquistas para os profissionais. Este dossiê busca, portanto, aprofundar o diálogo sobre a temática, problematizando as macro questões sobre a valorização, mas, sobretudo, verticalizando a análise de estudos e pesquisas sobre condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação.

Mantendo sua proposta editorial, *Retratos da Escola* trabalha este tema, segundo as seções: Entrevista, Artigo, Resenha e Documento.

Na Entrevista, foram convidados três educadores com vasta experiência na área educacional: o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a presidente da Associação Nacional de Pós-graduação Pesquisa em Educação (Anped) e a secretária municipal de Educação de Goiânia e presidenta da Seção Estadual Goiás da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esses convidados abordam com muita propriedade as questões, que lhes foram encaminhadas pelo editor, contribuindo para o aprofundamento das temáticas, além de fazerem proposições para as políticas e gestões direcionados à garantia de condições objetivas de trabalho e saúde dos profissionais da educação.

Na seção Artigos, descortinam-se avaliações e análises, abordando um leque amplo e variado de questões, a partir do resultado de estudos e investigações, com profundidade e rigor acadêmico, propiciando e evidenciando o estado da arte sobre este assunto.

Aborda-se, conceitualmente, a temática, seus desdobramentos políticos e pedagógicos no campo, envolvendo subtemáticas sobre as condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação na América Latina e no Brasil, sindicalismo e condições de trabalho e saúde, fatores de risco para a saúde dos profissionais, intensificação, terceirização e saúde dos profissionais da educação, trabalho, gênero e saúde, bem como o papel da Conferência Nacional de Educação, do Plano Nacional de Educação, e da instituição do Sistema Nacional de Educação.

Na seção Resenha, foram apresentadas análises sobre dois livros: 1) *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*, organizado por Dalila A. Oliveira e Livia F. Vieira. Esta coletânea conta com diferentes análises sobre a condição docente, permitindo ao leitor um amplo e pormenorizado quadro conceitual e analítico, em diálogo com os resultados da pesquisa realizada em sete estados brasileiros. 2) *Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*, coordenado por Wanderley Codo., uma coletânea de 30 capítulos, resultante de trabalho de pesquisa, realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho (LTP) da UNB, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), levantamento pioneiro na área, permitindo apreender as conexões entre condições de trabalho e saúde do trabalhador.

Na seção Documentos, o texto *Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação*, da CNTE, apresenta suas contribuições, destacando que “a qualidade da educação associa-se incondicionalmente às políticas de financiamento (e de custo-aluno-qualidade), de gestão democrática (nos sistemas e nas escolas), de currículo emancipador e de valorização profissional, pautados pelas dimensões de salário digno, carreira atraente, jornada com hora-atividade e condições de trabalho, com atenção especial à saúde dos/as educadores/as”.

A capa da edição é de autoria de Alexandre Lapa de Aguiar, arquiteto e artista plástico, que busca dialogar com a temática do dossiê.

Destacando a importância da Conferência Nacional de Educação (Conae) e considerando que o Fórum Nacional de Educação já aprovou a organização e estruturação da II Conae, a ser realizada em 2014, e que conferências livres, municipais, intermunicipais, estaduais e distrital, estarão ocorrendo em 2013, esperamos que este dossiê possa contribuir para as diferentes etapas e espaços de discussão dessas conferências, para o aprofundamento da temática sobre as condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação e para proposições de emendas ao documento-referência da Conae, especialmente ao eixo VI (valorização dos profissionais da educação). Assim, estará contribuindo para a consolidação de políticas educacionais como políticas de Estado.

Não há melhor oportunidade para debater este assunto do que a comemoração dos cinco anos de publicação de *Retratos da Escola*, para o que convidamos os seus leitores, a partir das contribuições nacionais e internacionais neste dossiê especial.

Luiz Fernandes Dourado

Editor

RETRATOS DA
ESCOLA

► ENTREVISTA



A saúde do profissional e as condições de trabalho

Uma conversa com o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, **Roberto Franklin de Leão**¹, a presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, **Dalila Andrade Oliveira**² e a secretária municipal de educação de Goiânia, **Neyde Aparecida**³, põe em relevo o tema desta edição.

Com sua larga experiência e representatividade à frente da luta por melhores condições de trabalho aos profissionais da educação, eles nos falam dos avanços, dos retrocessos e perspectivas para aperfeiçoar a valorização do trabalhador e das doenças profissionais que afetam a categoria, as soluções e alternativas que vislumbram para dar novos estímulos para que esse profissional desenvolva a contento o papel do educador, nesta entrevista ao editor de *Retratos da Escola*, Luiz Fernandes Dourado.

Quais os desdobramentos da reestruturação produtiva nos processos de trabalho dos profissionais da educação?

“Sem salário digno e carreira que preze a qualificação profissional, a dedicação exclusiva a uma só escola e a saúde física e mental, dificilmente se valorizará adequadamente os educadores públicos.”

(Roberto Franklin de Leão)

Roberto Leão - Acompanhar o intenso processo de reestruturação dos meios produtivos e das relações sociais não tem sido tarefa fácil. A quantidade e a velocidade das informações prejudicam a reflexão. Informar passou a ser mais importante do que pensar, avaliar e agir racionalmente. Banalização da violência e individualismo são produtos do processo, que interessa a quem controla o modo de produção e que, com a democratização do acesso à escola, passou a agir em outras frentes contra a aquisição de conhecimento e organização das massas – alicerces para qualquer revolução. A tese sobre o anacronismo nos sistemas públicos, que conjuga estudantes do século 21 em escolas com estruturas do século 19 e professores formados no século 20, também é comungada pela CNTE, que tem proposto políticas para superar esses paradoxos. Há que investir maciçamente na formação inicial e continuada, o que envolve não só equipamentos físicos, infraestrutura e softwares pedagógicos, como um olhar especial para a valorização social da profissão. Sem salário digno e carreira que preze a qualificação profissional, a dedicação exclusiva a uma só escola e a saúde física e mental, dificilmente se valorizará adequadamente os educadores públicos.

Dalila Andrade - A exigência de maior escolarização para os trabalhadores em geral, como meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, levou a uma centralidade na educação básica regular nas políticas educacionais dos anos 1990 no País.

O discurso em torno da empregabilidade (termo bastante usado no Brasil, nos meios empresariais) trouxe para a expectativa de contribuir na formação de profissionais flexíveis, polivalentes, plurifuncionais, de acordo com novos padrões de qualificação. Por um lado, era exigido do profissional docente que contribuisse em uma formação básica geral e sólida, com a capacidade de responder com seu trabalho às demandas de formação dos profissionais adequados às exigências do mercado; por outro, era esperado que os professores também atuassem sobre o próprio trabalho, para modernizar as práticas e absorver novas tecnologias de ensino, avaliação, planejamento e gestão. O trabalho do professor se encontra marcado pela busca de autonomia, com as restrições impostas pelas políticas educacionais e as relações de poder no cotidiano escolar.

Neyde Aparecida - Os desdobramentos podem ser evidenciados no impacto do trabalho sobre a saúde do profissional da educação, como por exemplo, aumento das licenças médicas relacionadas às enfermidades mentais (estresse, síndrome de *burnout*, presentismo, absenteísmo, conflitos interpessoais) e outras patologias como problemas posturais e alergias dermatológicas e respiratórias.

Qual a relação entre as condições de trabalho e a saúde do trabalhador? Quais os avanços, limites e desafios dos profissionais da educação básica nos últimos anos?

Dalila Andrade - Estudos e pesquisas têm indicado que as reformas educacionais das últimas décadas têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho docente, com efeitos diretos no modo de execução das atividades, o que repercute na saúde dos profissionais. O termo *condições de trabalho* envolve instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e meios de realização das atividades, mas diz respeito também às relações de trabalho e de emprego. As formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade também têm efeitos sobre o bem estar dos trabalhadores, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos. Nos escritos de Marx, observa-se que o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores. Se consideramos que os profissionais da educação básica no Brasil apresentam nível salarial muito baixo, que, apesar da legislação, ainda persistem em muitos estados e municípios, com professores contratados por tempo determinado e sem perspectiva de carreira, os desafios são muitos para garantir um patamar mínimo de saúde e segurança no trabalho docente.

Neyde Aparecida - As mudanças no mundo do trabalho têm alterado significativamente o processo de educação e a saúde dos trabalhadores, sobretudo porque a

“O termo condições de trabalho envolve instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e meios de realização das atividades, mas diz respeito também às relações de trabalho e de emprego.”

(Dalila Andrade)

“A realidade aponta para um número elevado de professores da educação básica com jornada de trabalho superior a 40 horas semanais e reflexos negativos para o processo ensino-aprendizagem.”
(Neyde Aparecida)

educação implica, necessariamente, a relação com o outro. A atuação do profissional da educação requer, além dos conhecimentos específicos, autodomínio, capacidade de administrar conflitos, tempo para estudo, planejamento e atualização permanentes. Mas a realidade aponta para um número elevado de professores da educação básica com jornada de trabalho superior a 40 horas semanais e reflexos negativos para o processo ensino-aprendizagem. A intensa jornada, a preocupação com o salário, a busca por ascensão na carreira, os ruídos na sala, espaços inadequados são fatores que podem contribuir para o estresse ocupacional e levar ao desenvolvimento de alguma doença. Mas podemos contabilizar alguns avanços na política de valorização dos profissionais da educação no município de Goiânia, com a execução do plano de carreira dos profissionais do magistério, aplicação do piso salarial da categoria 7,3% acima do estabelecido pelo MEC, licença remunerada para aprimoramento profissional e garantia de 1/3 da carga horária para hora-atividade, destinada a planejamento, estudo e formação continuada, um importante momento de aperfeiçoamento docente na medida em que contribui para aumentar o nível de competência e motivação dos profissionais. O grande desafio para trabalhadores da educação básica e para gestores dos sistemas de educação é a melhoria da qualidade da educação pública.

Roberto Leão - As pesquisas sobre saúde dos/as trabalhadores/as em educação pela CNTE, entre os anos 1990 e 2000, revelaram uma relação quase indissociável entre condições de trabalho (e segurança nas escolas) e saúde do/a trabalhador/a. A *síndrome de burnout* – perda do entusiasmo pela profissão e a principal porta de entrada para a depressão – avançava veloz e consistentemente sobre a categoria. Hoje é difícil não ver, em qualquer escola pública, um número considerável de profissionais se automedicando com ansiolíticos. O poder público precisa reconhecer as doenças afetas à profissão dos/as educadores/as das escolas públicas, a fim de tratá-los/as com urgência e dignidade, e não ficar agravando ainda mais a situação, acusando os/as trabalhadores/as de serem pouco assíduos e responsáveis diretos pelos eventuais “fracassos” do estudante na avaliação estandardizada. Há um tipo de ataque do poder público que tem por objetivo escamotear e postergar a solução de um problema crônico, pouco explorado pela mídia, universidades e outros segmentos, exceto pelos sindicatos, que não cansam de fazer a denúncia sobre a saúde dos/as trabalhadores/as, porém são tratados pejorativamente como corporativos. Detectadas as doenças profissionais, é preciso descobrir suas origens, eliminar os agentes causadores e tratar continuamente os acometidos. A CNTE não tem dúvida de que, investindo na jornada de trabalho do professor e dos funcionários, dedicando tempo à hora-atividade e à elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico da escola, envolvendo a comunidade nas decisões em ampla gestão democrática, valorizando os/as trabalhadores/as e fornecendo suporte para pronto atendimento a todas as necessidades aos envolvidos no processo educacional, muitos dos males tendem a diminuir no curto prazo.

A instituição do Sistema Nacional de Educação contribuirá para a valorização dos profissionais da educação? De que forma?

Neyde Aparecida - A ideia de um sistema nacional de educação só pode ser consolidada como produto da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados. Ele expressa e revela todo um complexo jurídico e institucional que concebe o sistema educacional como resultado da educação sistematizada. O foco de trabalho do SNE é a qualidade na educação pública como bem comum, como instância normativa e deliberativa de caráter de Estado e não de governo, garantindo a continuidade na proposição das ações e discussões. A finalidade última de um SNE é pensar o currículo, as políticas e a gestão do ensino, com ações em rede que considerem a sistematicidade, organicidade e continuidade das propostas, para garantir o direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos. E, também, permitindo que estados, municípios e universidades repensem a formação inicial e continuada a partir daquilo que, de fato, é essencial, compreendendo a educação no sentido ampliado. Será exigida dos entes federados a sinergia de projetos e propostas, com foco no processo de ensino e aprendizagem, redefinindo a identidade e o papel dos docentes – e sua formação e valorização como pauta nacional, com projetos e políticas que primem pela qualidade. Por intermédio da Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação, traçando diretrizes gerais para fortalecer o sistema e garantir que todos cumpram o pagamento de um piso salarial nacional mínimo.

Roberto Leão - O principal objetivo do Sistema Nacional de Educação consiste em garantir a oferta pública educacional de qualidade e com equidade em todo o País. A escola pública e seus profissionais precisam receber, indistintamente, investimentos equivalentes, não importando em qual território estejam localizados, à luz dos costumes e necessidades típicas de cada região. É preciso garantir um subsistema de formação para professores e funcionários da educação, a fim de que todos sejam de fato profissionalizados, devidamente habilitados para exercer funções que lhes são atribuídas na escola. Segundo, a noção de valorização profissional precisa ganhar mais uniformidade e o piso salarial nacional do magistério foi o precursor desse desafio, devendo ser estendido aos funcionários e às carreiras profissionais de todo o País, observando-se a composição da jornada (intra e extraclasse dos professores), as condições de trabalho e os cuidados com a saúde dos/as trabalhadores/as escolares.

Dalila Andrade - É o que esperamos, pois o termo valorização docente designa um conjunto de condições que envolvem a formação inicial e continuada; as condições de trabalho e carreira e a remuneração dos profissionais da educação. Essas condições ainda não estão asseguradas nos patamares desejáveis (e necessários) à maioria dos profissionais. Cerca de 25% dos docentes que atuam na educação básica ainda não possuem habilitação em nível superior, a maioria recebe até três salários mínimos e

muitos ainda são contratados de forma precária. Como o Brasil está organizado em um sistema federativo, em que as competências e responsabilidades são distribuídas entre os entes federados, dificulta a garantia de padrões isonômicos para os profissionais da educação básica. A instituição legal e de fato de um SNE pode contribuir na correção dos desequilíbrios observados na realidade educacional brasileira no que se refere à valorização dos profissionais da educação.

Quais são as diretrizes e perspectivas no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, que tramita no Congresso Nacional, para a valorização dos profissionais da educação? Em que medida essas metas e estratégias vão impactar o trabalho docente?

Roberto Leão - As metas 15 a 20 do projeto de PNE abordam diretamente temas inerentes à valorização dos profissionais da educação – não apenas o magistério. A meta 15, que já sofreu alteração preliminar no Senado, contempla a formação inicial de todos os profissionais (professores e funcionários). A meta 16 é bastante ousada em prever a oferta de pós-graduação a 50% dos docentes das redes de ensino básico. A 17 busca promover o valor social do magistério, além de resgatar uma dívida histórica com essa categoria, pretendendo equiparar a remuneração média dos/as professores/as com a de outras categorias profissionais com mesmo nível de escolaridade. A meta 18 reconhece a importância dos planos de carreira para professores e funcionários, e no caso desses últimos, compromete-se em regulamentar o piso salarial nacional previsto no art. 206, VIII da Constituição, bem como realizar censo profissional para obter mais informações desse importante segmento de nossa categoria para fins de elaboração de novas políticas públicas que reprimam os processos históricos de terceirização, de desprofissionalização e de desvalorização que tanto maculam esses trabalhadores e que interferem na qualidade da educação. A meta 19 trata da gestão democrática, porém numa abordagem insuficiente e que precisa ser melhorada pelo Senado. Já a meta 20 expressa a necessidade de o país investir o equivalente a 10% de seu Produto Interno Bruto na educação pública, até o final da próxima década, com o propósito de se implantar o Custo Aluno Qualidade, que também aborda a valorização dos profissionais da educação. Para a concretização dessa meta, os/as trabalhadores/as em educação estão empenhados em garantir os recursos dos royalties do petróleo para a educação.

Dalila Andrade - A tramitação do PL 8.035, de 2010 na Câmara dos Deputados e do PLC 103, de 2012 tem propiciado o debate sobre a valorização dos profissionais da educação. O PL original trazia quatro metas sobre o tema: Meta 15: Formação dos Profissionais do Magistério (nível superior); Meta 16: Formação dos Profissionais do Magistério em nível de pós-graduação e formação continuada; Meta 17: Valorização Salarial

do Magistério Público; Meta 18: Plano de Carreira para Profissionais do Magistério. O PL 8.035, de 2010 foi o projeto de lei que maior número de emendas recebeu na história do Congresso Nacional, com 2.915 na primeira e 406 na segunda rodada. Nas emendas da primeira rodada, 296 foram referentes a essas quatro metas, que compreenderam 13,08% do conjunto das emendas apresentadas ao PL 8.035, de 2010 na primeira rodada de tramitação. Somente a meta 15 recebeu 196 emendas, o que revela como o tema da formação docente é central e polêmico na discussão da valorização. É ainda mais relevante se consideramos que a Meta 16 recebeu 61 emendas e que se refere também à formação dos profissionais do magistério em nível de pós-graduação e continuada. A Meta 18, que se refere diretamente aos planos de carreira recebeu 67 emendas e a meta 17 recebeu 56 emendas. O número de emendas às quatro metas mostra quão aquecido se encontra o debate, pois é muito baixo o patamar na formação, condições de trabalho, remuneração e carreira docentes, face às exigências da educação brasileira.

Neyde Aparecida - Uma das premissas do PNE refere-se à “excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação”. O conjunto da proposta prevê metas e estratégias articuladas a fim de garantir a melhoria da qualidade do ensino. No interior do documento, a valorização dos profissionais da educação passa por diferentes perspectivas: promoção da formação inicial que atenda ao perfil docente e as exigências dos níveis, etapas e modalidades de ensino; articulação entre os índices do Ideb e a valorização dos profissionais; ampliação da perspectiva da formação em instituições públicas; exigência da formação superior; implementação de projetos de iniciação à docência como forma de incentivar e aproximar a formação continuada com a realidade das instituições e da docência; perspectiva de elaboração de um plano nacional de formação; o incentivo à formação lato e stricto sensu, bem como todo um debate em torno dos planos de carreira. Tem-se ainda o aumento da destinação de percentuais do PIB para educação, investimento que deve sanar distorções salariais frente a outras categorias profissionais e ao mesmo tempo atrair novos profissionais para as licenciaturas. Poderá criar condições para elevar o padrão de qualidade educacional com a criação e implementação do custo-aluno-qualidade (CAQi), principal indicador referencial ao financiamento da educação pública, adotado pela Conferência Nacional de Educação (Conae, de 2011).

“O número de emendas às quatro metas mostra quão aquecido se encontra o debate, pois é muito baixo o patamar na formação, condições de trabalho, remuneração e carreira docentes.”

(Dalila Andrade)

Qual a importância dos planos de carreira e do piso salarial para a melhoria das condições objetivas de trabalho dos profissionais da educação básica?

Dalila Andrade - Os planos de carreira e a instituição do piso salarial, ainda que não venha sendo cumprido integralmente pelo conjunto dos municípios e estados brasileiros, representam maior estabilidade, segurança no trabalho, expectativa

de promoção e, portanto, promessa de futuro. A Resolução 2, de 2009, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e a Lei 11.738, de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica são importantes conquistas, mas ainda falta muito para se tornarem realidade para todos.

Neyde Aparecida - A educação de qualidade exige instrumentos de políticas públicas para chegar a novos parâmetros. Melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação básica exige a criação e implementação de Estatuto e Plano de Carreira que os incentive a continuar motivados e empenhados no ofício de atender, acompanhar e formar educandos, com melhor infraestrutura física, recursos e equipes coesas e comprometidas para solucionar os problemas no ambiente escolar. O piso salarial nacional é uma conquista que, além de corrigir distorções regionais, contribuirá para valorizar a carreira do magistério e será um estímulo para os novos profissionais. A remuneração dos professores é um desafio para a política educacional, desde a instituição da primeira lei sobre educação no Brasil, em 15 de outubro de 1827, seguida por marcos históricos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que se vislumbrava nova concepção da área, na década de 1930, o lançamento da Campanha em Defesa da Escola Pública, em 1950, as conferências brasileiras de educação, nos anos 1980; até a formulação do salário-médio para corrigir disparidades regionais, na gestão FHC. O piso, de 2008, supre a necessidade de atendimento às normas e exigências da LDB, da lei que regulamenta o Fundeb, e da Lei do Piso Salarial. Em 2009, foi estabelecida a Resolução das Novas Diretrizes Nacionais de Carreira, do CNE/CEB. O avanço das novas diretrizes está na construção dos planos de carreira e na unificação da remuneração dos trabalhadores. Além disso, há a prerrogativa do piso como referência mínima para o vencimento inicial e a observação do custo-aluno-qualidade, para a recuperação e valorização salarial, superando regras que definiam o vencimento médio para o professor do ensino fundamental.

Roberto Leão - As duas políticas tentam resgatar o valor social de uma profissão que já sofre déficits de profissionais em áreas como matemática, física, química, línguas estrangeiras e artes. A juventude não se sente mais atraída para a profissão, o que se deve muito aos baixos salários, à falta de perspectiva na carreira e às condições de trabalho. Os profissionais que permanecem nas escolas também precisam de mais reconhecimento e cuidado para desempenhar com qualidade seu trabalho. O piso e a carreira são políticas indissociáveis da valorização profissional do magistério e dos funcionários, ao lado da formação inicial e continuada. Na condição de representante dos trabalhadores em educação, a CNTE elegeu esse tripé de políticas públicas que deve se articular com o currículo, a gestão democrática e o financiamento para valorizar os profissionais da educação e promover a qualidade do ensino. Hoje,

muitos profissionais da educação ainda não conseguem ter acesso a bens culturais, literários, de mídia eletrônica e mesmo a serviços de prevenção a doenças físicas e psíquicas, geralmente pagos. Trata-se de uma categoria majoritariamente situada entre os extratos sociais C e D, com renda média em torno de R\$ 680 a R\$ 1.200, no caso dos funcionários de escola, e de R\$ 1.115 a R\$ 4.807, no caso dos professores (a referência é a tabela do IBGE).

Estudos e pesquisas sinalizam para a intensificação do trabalho dos profissionais da educação, gerando uma série de consequências à saúde. Qual a sua opinião sobre esse processo?

Neyde Aparecida - Os profissionais da educação, muitas vezes, realizam papéis de outros seguimentos sociais e uma das consequências é a sobrecarga de trabalho. Contudo, neste aspecto, há conquistas importantes que devem ser ressaltadas: tem-se a garantia da destinação de 1/3 da jornada de trabalho dedicada à hora-atividade de planejamento, prevista na Lei do Piso Salarial Profissional, limitando a 2/3 da jornada a interação com o aluno. O município de Goiânia há mais de 20 anos mantém este benefício na composição da carga horária dos professores.

Roberto Leão - A internet, as mudanças na célula familiar, o consumo e o tráfico de drogas dentro e nas imediações das escolas, a violência, enfim, são questões que afetam diretamente as relações escolares interpessoais e pedagógicas. A escola não é e nem poderia ser imune aos acontecimentos da vida social e, por isso, ela precisa ter condições para enfrentar os debates sobre os mais variados temas, sob o risco de, em não o fazendo, deixar de interferir de maneira positiva no comportamento dos estudantes ante a violência e o consumismo, por exemplo. A CNTE luta pela universalização da escola integral, com política pedagógica voltada para o envolvimento da comunidade a fim de que todos se sintam partícipes de um projeto maior, que tem a ver com o bem estar da sociedade. A televisão, o cinema, os games e tantos outros meios, utilizados para construir a visão individualista da sociedade capitalista, confrontam, a todo o momento, valores como solidariedade e outros, capazes de produzir lições de cidadania, de paz e de comprometimento com o bem estar social. É preciso intervir sobre esse processo através de novas tecnologias em prol dos conteúdos escolares.

Dalila Andrade - As mudanças no processo de trabalho docente estão baseadas em mais flexibilidade na organização escolar e autonomia dos docentes. Podemos observar a intensificação do trabalho docente com o aumento da jornada de trabalho, que pode ocorrer de diferentes maneiras, e o aumento considerável de responsabilidades e de novas funções dos docentes com as mudanças mais recentes na educação. Uma forma decorre da extensão da jornada de trabalho na própria escola, com

“Muitos profissionais da educação não conseguem ter acesso a bens culturais, literários, de mídia eletrônica e mesmo a serviços de prevenção a doenças físicas e psíquicas, geralmente pagos.”

(Roberto Franklin de Leão)

“Há conquistas importantes: a garantia da destinação de 1/3 da jornada de trabalho à hora-atividade de planejamento, prevista na Lei do Piso, limitando a 2/3 da jornada a interação com o aluno.”

(Neyde Aparecida)

aumento das horas e carga de trabalho sem qualquer remuneração extra. Outra dimensão, talvez a mais preocupante, é a que ocorre no interior da jornada remunerada, com estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Os docentes vão incorporando novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade. Esta dimensão tem sido justificada pela incorporação de mais flexibilidade nas políticas educacionais, com desregulamentação, para prover a escola de mais liberdade administrativa.

Que políticas, programas e ações devem ser articulados para a garantia de melhores condições de trabalho, saúde e segurança aos profissionais na educação básica?

Roberto Leão - A CNTE não crê que alguma política que restrinja o caráter democrático e emancipador da escola seja boa para melhorar as condições de trabalho dos educadores, de aprendizagem dos estudantes e a própria segurança de todos que convivem no ambiente escolar. Daí a importância de aproximar a comunidade do entorno e de integrá-la ao projeto político pedagógico pela participação de pais e estudantes nos conselhos escolares, nas eleições de diretores, promovendo ações educativas que envolvam a escola à comunidade. A abertura da escola não se confunde com nenhuma espécie de “ronda” de pais durante os horários de aulas, como propõem alguns projetos Brasil afora, pois isso só ajudaria a inibir o desenvolvimento dos estudantes e a própria autonomia escolar. Paralelamente à gestão democrática, os poderes públicos precisam garantir todos os insumos à escola de qualidade, tendo como parâmetro os indicadores de custo-aluno-qualidade, aprovado na forma da Resolução nº 8, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Aliados à perspectiva de valorização da carreira, da formação, da aplicação da jornada de trabalho prevista na Lei do Piso e de uma estrutura de apoio à saúde dos profissionais da educação, são caminhos promissores para o enfrentamento dos problemas aqui tratados.

Dalila Andrade - Dada a grande diversidade de condições encontradas nas redes públicas de educação básica e que necessitam ser minimamente equilibradas para que possamos falar de uma escola republicana no Brasil e, ainda, a relativa autonomia que têm os estados e municípios para definir a organização de seus sistemas de ensino, parece-me que uma importante medida seria realizar mesas de negociação entre gestores municipais, estaduais e federal e os representantes dos profissionais da educação, para estabelecer políticas e ações acordadas entre as partes e que de fato possam ser respeitadas.

Neyde Aparecida - A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia desenvolve uma política de valorização do profissional por meio da instituição de instrumentos que garantem a qualidade do ensino. O caminho são as diretrizes de carreira. Na

“Uma importante medida seria realizar mesas de negociação entre gestores municipais, estaduais e federal e os representantes dos profissionais da educação, para estabelecer políticas e ações acordadas entre as partes.”

(Dalila Andrade)

Capital goiana, a reelaboração das carreiras tem sido prioridade. As conquistas dos profissionais administrativos são grandes: reajuste salarial, substituição em caso de afastamento superior a 15 dias, recesso ao final do ano letivo e adicional para incentivar o aperfeiçoamento e a formação continuada. Em 2008, foi implantada a segurança no trabalho. As ações englobam treinamentos, avaliações dos ambientes, visitas técnicas diárias e a exigência da utilização dos equipamentos de proteção individuais (EPI), como luva látex, bota em PVC, aventais, luvas de procedimento, máscaras, além de calçados e óculos de segurança. Há também atenção aos cuidados com a voz e proposta para a substituição de quadros, para suspender o uso de giz. Em outra perspectiva, a SME Goiânia instituiu a Política Articulada de Educação da Paz (Epaz), para ampliar as estratégias de mediação de conflitos e resolutividade pacífica nos ambientes educacionais e promover a saúde e a qualidade de vida dos profissionais, de forma a aperfeiçoar as práticas pedagógicas, administrativas e relacionais.

Quais os principais problemas de saúde que acometem os profissionais da educação? Por quê?

Dalila Andrade - São muitas as queixas, sintomas e motivos de adoecimentos dos docentes. A literatura especializada tem apontado alta prevalência de estresse, problemas vocais e de varizes entre eles. Em recente *survey* realizado em sete estados do Brasil (MG, ES, GO, PR, SC, RN e PA), intitulado *Trabalho docente na Educação Básica no Brasil* (www.trabalhodocente.net.br), com 8.875 respondentes encontramos o seguinte quadro para os motivos de afastamento nos últimos 12 meses:

Nº	Motivo de Afastamento	Porcentagem dos respondentes
1	Processos inflamatórios das vias respiratórias (gripes, bronquite, sinusite, amigdalite, faringite)	17.4
	Depressão, ansiedade, nervosismo, síndrome do pânico	14.3
2	Estresse	11.7
3	Doenças musculoesqueléticas	11.7
4	Problemas de voz	10.4
6	Doenças psicossomáticas: gastrite, úlceras, etc.	4.7
7	Doenças cardiocirculatórias	3.6
8	Acidentes de trabalho	2.8
9	Violência o conflitos nas escolas	0.6

As razões são várias, mas certamente há correlação entre as condições desfavoráveis de trabalho e a presença de sintomas.

Neyde Aparecida - Os principais problemas, segundo dados das pesquisas realizadas e das licenças médicas concedidas, estão relacionados à saúde mental, como a *síndrome de burnout*, depressão, síndrome do pânico, transtorno bipolar e de ansiedade. Esses adoecimentos emocionais e mentais desdobram-se em problemas físicos como perda de voz, dor na coluna, problemas cardiovasculares e outras sintomatologias físicas, psíquicas, relacionais, comportamentais e mentais. Problemas que, muitas vezes, ocasionam licenças, presentismo, absenteísmo, substituições, readaptação de função, aposentadoria e conflitos interpessoais nos ambientes de trabalho. Esses problemas podem estar associados a diferentes variáveis, desde as relacionadas às condições trabalho e valorização profissional, às questões pessoais, falta de segurança pública e os diferentes tipos de violências.

“As doenças físicas – varizes, calos nas cordas vocais, rouquidão, coluna, alergias a pó de giz – são de mais fácil constatação, porém, precisamos focar nas doenças silenciosas, que minam a capacidade física e mental.”

(Roberto Franklin de Leão)

Roberto Leão - As doenças físicas – varizes, calos nas cordas vocais, rouquidão, coluna, alergias a pó de giz – são de mais fácil constatação, porém, precisamos focar mais nas doenças silenciosas, que minam a capacidade física e mental dos/as educadores/as. O *burnout*, reconhecido em vários países e em diversos ramos de atividade profissional – sobretudo naqueles que exigem intenso envolvimento emocional e mental com o trabalho e com suas relações sociais –, talvez seja a mais ameaçadora e devastadora doença profissional de nossa época. Ele está intimamente ligado à depressão, mas suas causas são específicas do fazer laboral. É preciso que a escola, na condição de ambiente de trabalho dos profissionais da educação, tenha uma nova dinâmica de relações interpessoais, de tempo, espaço e projeto pedagógico, para que a doença seja atacada em sua raiz.

Que condições objetivas poderiam contribuir para melhorar a organização e a gestão dos processos de trabalho, diante do desgaste decorrente da jornada, da natureza da atividade e da intensificação do trabalho do profissional docente?

Neyde Aparecida - As Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos apontam para a necessidade de investirmos em ambientes de trabalho saudáveis, que contemplem a convivência harmoniosa, a mediação de conflitos e resolutividade pacífica, capazes de conciliar as necessidades dos educandos, dos profissionais da educação e da família. Neste sentido, há que valorizar e reconhecer o trabalho realizado pelos profissionais da educação de todo o País, por meio das estratégias e atitudes proativas e criativas desenvolvidas nos ambientes educacionais.

Roberto Leão - A escola é um espaço social complexo, que exige políticas sistêmicas para garantir a aprendizagem com igualdade e a receptividade harmoniosa. Os profissionais não podem concorrer com a mídia de forma tão desigual, pois precisam de formação continuada e acesso a novas tecnologias que seduzam a juventude

para o saber, para a reflexão e o convívio. A CNTE tem lutado pela aplicação da jornada de trabalho prevista na Lei 11.738, que destina no mínimo 1/3 das atividades do/a professor/a para a elaboração de conteúdos, correção de provas e trabalhos, reuniões pedagógicas e com a comunidade escolar e para a formação continuada. O/A professor/a e os demais trabalhadores da educação precisam de tempo para pensar, formular, refletir e aplicar suas teorias e métodos. Trata-se de um trabalho não mecânico e de intensa relação emocional com os discentes. Enquanto os gestores públicos não tiverem a dimensão desse trabalho, dificilmente conseguiremos avançar por melhores condições. Talvez o maior desafio seja conscientizar os gestores da educação!

Dalila Andrade - É necessário garantir condições de trabalho mais adequadas às exigências apresentadas aos profissionais, o que certamente significa estabelecer uma carreira em que o ingresso de todos seja por meio do concurso público, em que seja assegurada a estabilidade no emprego, com a expectativa de promoção na carreira. Condições de formação inicial e contínua, que estabeleça nexos com a profissão, remuneração compatível a um padrão de vida digno e dedicação exclusiva a um estabelecimento são aspectos fundamentais para que esses profissionais possam desenvolver maiores vínculos institucionais, profissionais e pessoais, no trabalho. Estou certa de que são condições que, ainda que previstas em lei, estão longe de ser realidade na maioria das redes públicas de educação básica do País.

Quais os principais desafios (político-pedagógicos e sindicais) para melhorar as condições de trabalho, promover a saúde e a segurança dos profissionais da educação?

Roberto Leão - A implantação imediata e integral do piso do magistério e o SNE, responsável pela equidade e padrão de qualidade. A qualidade social da educação deve ser o norte. As escolas devem primar pela democracia na gestão, na construção do currículo e na formulação dos métodos de avaliação. Os profissionais e demais atores devem ser protagonistas de todo o processo de organização da escola. Os sistemas de ensino democratizando as instâncias de decisão, incorporando os encaminhamentos dos fóruns de educação e dando voz à representação dos trabalhadores. Estas medidas podem mudar o paradigma da educação brasileira e a valorização dos profissionais.

Dalila Andrade - É a garantia das condições já descritas, não só no plano legal, mas efetivamente, o que significa a luta política permanente. No meu entendimento, dada a diversidade de condições que temos no Brasil, no que se refere à condição docente, não basta lutar por mais direitos, é necessário garantir o tratamento isonômico a todos. É por esta razão que considero urgente a instauração de processos de negociação nacional envolvendo as representações dos envolvidos.

“Há que valorizar e reconhecer o trabalho realizado pelos profissionais da educação de todo o País, por meio das estratégias e atitudes proativas e criativas desenvolvidas nos ambientes educacionais.”

(Neyde Aparecida)

“Não basta lutar por mais direitos, é necessário garantir o tratamento isonômico. Considero urgente a instauração de processos de negociação nacional envolvendo as representações dos envolvidos.”

(Dalila Andrade)

Neyde Aparecida - O principal desafio é articular e integrar as políticas públicas já existentes de forma intersetorial, pois a promoção da qualidade social da educação é uma responsabilidade compartilhada. Além disso, devem-se considerar os conflitos intergeracionais, como, por exemplo, as questões relativas à utilização e apropriação de novas tecnologias; o uso e abuso das drogas lícitas e ilícitas; situações de diferentes tipos de violências, envolvendo educandos e profissionais da educação, entre outros, que comprometem as condições de trabalho, saúde e segurança dos trabalhadores da educação básica.

Notas

- 1 Graduado em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar. É presidente da CNTE (2011/2014), membro da Direção Nacional da CUT, membro do Conselho de Presidentes da IEAL e conselheiro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). São Paulo/SP - Brasil. *E-mail:* <cnte@cnte.org.br>
- 2 Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordenadora geral da Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (RedEstrado). É presidente da ANPEd (2011/2013). Belo Horizonte/BH - Brasil. *E-mail:* <dalilaufmg@yahoo.com.br>
- 3 Graduada em Pedagogia com especialização em Orientação Educacional. Atualmente é Secretária Municipal de Educação de Goiânia e presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) Seccional Goiás e Centro-Oeste. Ex-secretária de Relações Internacionais da CNTE. Goiânia/GO - Brasil. *E-mail:* <neydept13@gmail.com>

RETRATOS DA
ESCOLA

► ARTIGOS



A saúde e o trabalho na educação da América Latina

MAGALY ROBALINO*

RESUMO: Este artigo aborda a relação entre condições de trabalho e saúde, abrangendo a compreensão integral de fatores que incidem no desempenho, bem-estar e felicidade dos docentes no exercício da profissão. O trabalho pode contribuir para a realização pessoal e profissional ou desencadear patologias que afetam o bem-estar e o desempenho. E a saúde dos docentes é um tema da agenda da política educativa e, não, restrito ao setor e à responsabilidade pessoal.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente. Saúde dos trabalhadores da educação. Doenças laborais. Políticas docentes.

Complexidade e fragmentação

“Q uanto mais alienado, mais doído e mais esteja sofrendo um professor, haverá menos possibilidades de formar um sujeito livre” (KOHEN, 2005a, p. 89); na verdade, nesse processo, “incrementa-se seu mal estar, seu sofrimento, sua sensação de fracasso e frustração, e abre-se uma porta à doença”, afirma Kohen (2005a, p. 89) ao se referir à importância de atender integralmente ao desenvolvimento da profissão docente, incluindo o grande campo das condições de trabalho, o bem-estar emocional e a saúde dos docentes. Esses temas apenas estão começando a ganhar força como problemas de pesquisa e como âmbitos de preocupação das políticas educativas e, de modo particular, das políticas docentes.

No campo da educação os estudos sobre a saúde dos docentes são recentes e escassos, entre outras razões, porque historicamente a docência tem se configurado como um ‘apostolado’, como um ‘serviço social’ mais que um trabalho para

* Médica, educadora e coordenadora da Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), no Equador. Trabalha no escritório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de Quito, como responsável pelo setor de educação. Quito/UIO - Equador. E-mail: <magalyrobalino@hotmail.com>.

o qual se precisaria de estudos sistemáticos, qualificações, critérios de desempenho e processos de avaliação. O conceito de profissionalidade docente surge, relativamente, há pouco tempo no meio dos debates sobre a qualidade da educação e sua relação com o desenvolvimento social e humano dos países. (ROBALINO, 2012, p. 373).

Nessa mesma direção, Birgin (2000, p. 225) destaca que a docência,

herdeira da neutralidade política e religiosa do *normalismo* e do funcionário público, constituiu-se numa complexa articulação entre o vocacional, o moral e a posição funcionária onde o gênero teve um lugar central. Desde este amalgama, o reconhecimento da docência como um trabalho, tardou em marcar presença.

Posteriormente, “as identidades que questionaram esta imagem vocacional do docente, reivindicaram a ideia de um docente trabalhador e/ou profissional” (VEZUB, 2005, p. 5) e contribuíram para o reconhecimento da docência como um trabalho de alta complexidade, tanto pelas implicações que tem o ato mesmo de educar quanto pelo fato de fazê-lo em condições cada vez mais diversas, demandantes e de mudança.

O exercício da docência virou hoje um trabalho muito mais difícil de realizar que alguns anos atrás. Muito mais complexo que nas origens dos sistemas educativos, quando os princípios e valores fundamentais do programa escolar moderno não se questionavam e, pelo tanto, outorgavam legitimidade, proteção e segurança à função do docente. (DUBET, 2004 apud VEZUB, 2005, p. 4).

O desenvolvimento do conhecimento no campo da educação e da pedagogia, sem deixar de reforçar o sentido profundamente humano e social do processo educativo, está demonstrando a necessidade de formar, de modo rigoroso, profissionais com capacidades e competências para trabalhar em cenários diferentes e de mudança; com gerações que têm novos estilos e códigos de comunicação e aprendizado; crianças e jovens afetados pela migração e o deslocamento forçado; em escolas situadas em comunidades com contextos de pobreza, violência, insegurança etc. Essas mudanças sociais e culturais, junto com as novas regulamentações estabelecidas para o trabalho docente (OLIVEIRA, 2008), têm colocado os professores em cenários de trabalho completamente novos. (ROBALINO, 2012, p. 374).

Para esses cenários, aliás, não existem respostas políticas e técnicas, uma vez que os responsáveis pela formação de docentes assumem o papel de assegurar as condições de trabalho adequadas para o exercício da docência.

A docência não é somente uma atividade complexa pelo significado que tem a educação para o desenvolvimento das sociedades e comunidades, mas também porque envolve os seres humanos, com todas as suas diversidades e particularidades. De fato, o ato de educar constrói-se na relação entre seres humanos. A escola é mais que um lugar onde se ministram conhecimentos, que cumpre funções de sociabilização; o trabalho docente é um trabalho de relação docente-aluno, docente-docente, docente-autoridades e docente-comunidade (TOMASINA; LEVIN, 2000).

Um exercício pleno e satisfatório da docência precisa da convergência harmônica nos espaços laborais e de condições favoráveis associadas a aspectos como: a) conhecimento suficiente para cumprir a função (formação inicial e formação contínua); b) entorno físico do âmbito laboral apropriado (infraestrutura, equipamento, facilidade de acesso aos centros de trabalho); c) regulamentações que facilitem e apoiem o cumprimento de sua função e promovam a utilidade no exercício da docência; e d) condições sociais e culturais adequadas nas escolas (trabalho em equipe, cultura institucional solidária, manejo adequado dos conflitos, atenção às necessidades e diversidades de cada membro da comunidade educativa etc.).

Os dois últimos aspectos, em particular, têm recebido pouca ou nenhuma atenção por parte da política pública educativa na maioria dos países da América Latina. As políticas e estratégias dirigidas aos docentes têm focado na melhoria dos ganhos de aprendizado dos estudantes reportada nas provas de medição padronizadas. A partir dos resultados dessas medições, têm se ensaiado ações de capacitação e avaliação para os professores e novas medidas de controle externo para as escolas, sob o suposto equivocado de que o aprendizado (ganho) dos estudantes depende quase exclusivamente do trabalho docente. Essas estratégias respondem, também, à compreensão do trabalho docente como uma prática instrumental em que basta ser “treinado” na aplicação de técnicas, ferramentas e guias, as quais, enquanto melhor predeterminadas estejam, mais apreciadas serão. Ainda, na base dessas ações, está implícita uma maneira de entender a profissão como um espaço para a execução de currículos concebidos e aprovados nos níveis dos especialistas ou técnicos dos ministérios de educação, sem a participação dos docentes e das comunidades educativas (ROBALINO, 2013).

A emergência de outras perspectivas para entender o tema docente de maneira integral é um sinal alentador nos atuais debates de educação e tem sua origem, em grande parte, na pesquisa, reflexão e produção das redes, organizações e coletivos da educação na América Latina, que apostam nas transformações educacionais com a participação ativa dos trabalhadores da educação como sujeitos em pleno exercício dos seus direitos¹.

A valorização da profissão docente inclui, também, a atenção aos diversos aspectos da vida profissional e pessoal dos trabalhadores da educação como condição fundamental para um bom desempenho e para garantir seu direito a um trabalho que seja fonte de alegria e realização.

Falar das e dos docentes sempre é importante. Pode-se abordar a questão desde sua função propriamente dita, em relação ao papel que jogam nas diferentes atividades educativas, quaisquer que sejam as particularidades ou perspectivas do olhar, ou desde a dimensão pessoal de aqueles que encarnam estas funções, mas o certo é que ambos aspectos, função e pessoa vão da mãos dadas. (GÓMEZ, 2005, p. 3).

Mais que salário, condição de trabalho

Quando se fala de condições de trabalho, associa-se, de modo predominante, a salários. De fato, as demandas por melhores condições de trabalho, em geral, têm estado limitadas a demandas para melhorar o ingresso dos trabalhadores. Essa compreensão tem levado a ocultar o conjunto de variáveis que define a realização da função no entorno laboral e o efeito que causa no desempenho, no bem-estar e na saúde dos trabalhadores (UGTE, 2013).

As condições de trabalho são entendidas como o conjunto de dimensões sociais, pessoais e físicas que convergem nos ambientes laborais e têm efeitos explícitos ou implícitos no desempenho (UNESCO, 2005).

As condições de trabalho incluem aspectos materiais e aspectos sociais. No caso da docência, estes últimos se observam desde o ponto mais concreto, onde se realiza a docência (a sala de aula e os alunos) até o espaço mais amplo que corresponde ao entorno físico e psicossocial das escolas. As condições sociais de trabalho incluem, também, as relações de trabalho entre colegas e as relações com os superiores. (PARRA, 2005a, p. 73).

O Instituto Sindical de Trabalho, Ambiente e Saúde vai além ao sinalar que “se entende como condições de trabalho qualquer aspecto do trabalho com possíveis consequências negativas para a saúde dos trabalhadores, incluindo, além dos aspectos ambientais e os tecnológicos, as questões de organização e ordenação do trabalho.” (ISTAS, 2013a).

Algumas contribuições na AL

“Na América Latina têm se realizado estudos sobre condições de trabalho e saúde dos docentes aproximadamente desde a década de 1970.” (PARRA, 2005b, p. 20). Alguns dos mais importantes podem ser situados, em primeiro lugar, nos trabalhos preliminares do Programa de Economia do Trabalho no Chile; na enquete sobre saúde e condições de trabalho de 1988, realizada pela Associação do Magistério de Santa Fé (Amsafe), que colocou o tema na agenda sindical (KOHEN, 2005b); no estudo promovido pelo mesmo sindicato em 1992 em Rosário, com a Faculdade de Psicologia; nas enquetes nacionais realizadas na Argentina pela Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina (Ctera) (1994 e 1995); na investigação no Equador realizada pelo Centro Nacional de Investigações Sociais e Educativas (Cenaise), com a participação da União Nacional de Educadores e o apoio do Ministério de Educação (1995 e 1996). Esses primeiros estudos, além de mostrar uma realidade preocupante, contribuíram para a constituição de linhas e equipes de trabalho que têm desenvolvido metodologias qualitativas e quantitativas de estudo da realidade laboral da docência (PARRA, 2005b).

Posteriormente, em 1999, apareceu no Brasil o livro *Educação: carinho e trabalho* (CODO, 1999), que reflete sobre os dados de uma importante pesquisa com professores, funcionários e especialistas da rede de ensino pública estatal sobre condições de trabalho e saúde mental, a qual foi promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT) da Universidade de Brasília (UnB). No Peru, o Instituto de Pedagogia Popular (IPP, 2004) realizou um estudo sobre a saúde de estudantes e docentes. Em 2005, foi publicada a pesquisa da Unesco, com participação de centros acadêmicos e organizações docentes, que reuniu estudos de caso em seis países (Argentina, Chile, Equador, México, Peru e Uruguai), com a participação de universidades, centros de pesquisas, organizações docentes e ministérios da educação.

Somam-se a isto contribuições bibliográficas levantadas por diversos autores, como Martínez (2001)², Kohen (2005c)³ e Parra (2005b)⁴, e, sem dúvida, os estudos e trabalhos desenvolvidos por Esteve (1984, 1987), que introduziu o conceito de mal-estar docente na análise do impacto do trabalho na vida. Igual valor têm as contribuições realizadas por organizações e coletivos docentes da América Latina para gerar conhecimento e sensibilidade sobre a saúde dos trabalhadores da educação, destacadas por diversos autores (CODO, 1999; KOHEN; VALLES, 1994; MARTÍNEZ, 2001, 2002; PARRA, 2005a).

Alguns dados relevantes

A aproximação da saúde docente como um tema de política pública identifica, pelo menos, três aspectos-chave para sua análise (KOHEN, 2005c; PARRA, 2005b; ROBALINO, 2005):

- » uma abordagem integral da saúde dos trabalhadores como um estado de equilíbrio físico, fisiológico, mental e social que não se constitui de modo isolado, mas na relação e interação direta com fatores familiares, laborais, econômicos, culturais e sociais;
- » uma compreensão da escola como um centro de trabalho, que possui um conjunto de condições materiais e sociais na geração de processos que podem contribuir para a realização pessoal e profissional ou que, pelo contrário, podem afetar negativamente, desencadeando sintomatologias e/ou doenças que afetem o bem-estar do docente e a maneira como desempenha o seu trabalho;
- » o reconhecimento da profissão docente em suas múltiplas dimensões: trabalho na sala de aula; interação com os colegas, estudantes, famílias e comunidade; relação com as políticas educativas; interação com o entorno familiar, territorial e social etc.

Os estudos realizados sob essa perspectiva teórica e metodológica dão conta de um perfil de saúde-doença dos docentes em relação às condições de trabalho e de vida, que coincidem nos aspectos principais, sem desconhecer as especificidades dos países e dos centros de trabalho. Por exemplo, o estudo exploratório impulsionado pela Unesco (2005), sem ter uma precisão estatística pela natureza do projeto, permite observar algumas tendências nas condições de trabalho e na saúde docente. A pesquisa mostra que os professores destinam uma grande quantidade de horas ao trabalho docente, o que resulta em soma de tempo de trabalho remunerado e de tempo de trabalho não remunerado fora do horário. Em outras palavras, por um lado, o expediente laboral deixa pouco tempo para o descanso e, por outro, o trabalho docente invade o espaço doméstico, afetando o uso do tempo livre, o contato com a família e o lazer, fato que constitui aspecto natural da profissão e não é questionado pelos docentes.

A infraestrutura física não considera tipicamente os espaços próprios para os professores, de modo que não existem salas para a preparação de aulas e materiais, muito menos salas para descanso. Os prédios escolares não estão construídos de acordo com as normas técnicas de prevenção de riscos e existem problemas de segurança nos prédios, especialmente de segurança contra incêndios. Já o entorno social que rodeia a escola é considerado pelos professores um dos fatores que tornam mais complexo o trabalho docente, estabelecendo uma relação entre desempenho e problemas sociais que afetam os alunos.

Os problemas apresentados pelos alunos, mesmo contribuindo em certa medida para a carga de trabalho docente, não representam um obstáculo na mesma magnitude que os problemas institucionais; destacam-se, nesse plano, a falta de materiais, a falta de especialistas e a falta de apoio das famílias. Por sua vez, a violência é percebida como um problema sério dentro das escolas, sendo que uma porcentagem considerável de docentes tem sofrido ameaças concretas à sua integridade física, percebendo-se que existem formas de violência organizada dentro dos estabelecimentos.

Quanto às relações que se estabelecem entre colegas e às possibilidades de aplicar criatividade, assim como ser autônomos no seu trabalho, os docentes encontram uma fonte de satisfação nelas. Por outro lado, entre os fatores de insatisfação, destacam-se a falta de valorização social do trabalho docente e o conteúdo das relações com os superiores, que, mesmo cordiais, são criticadas em sua função e no aspecto técnico.

O perfil patológico é bastante similar nos diferentes países, estabelecendo-se três grandes categorias de problemas de saúde: os associados à exigência ergonômica (disfonia, alterações musculoesqueléticas), os de saúde mental e os de saúde geral. Entre os problemas de saúde mental, observa-se uma alta proporção de pessoas que têm recebido o diagnóstico de depressão. Ainda, na escala de Burnout⁵, o índice de cansaço emocional é o que mais se destaca, além do índice de ganhos pessoais; por seu turno, o índice de endurecimento emocional (despersonalização, em outra literatura) alcançou baixas pontuações no estudo. Já entre os problemas de saúde geral, aparecem as

doenças crônicas, dada a alta carga de fatores de risco que aparecem no estudo (faixa etária de risco, sedentarismo, dificuldades para melhorar hábitos dietéticos, excesso de jornada, trabalho de alta demanda com baixo suporte social).

Por sua vez, a pesquisa realizada recentemente no Brasil (OLIVEIRA; FRAGA, 2012) sobre o trabalho docente no ensino básico explora, entre outros campos, as condições de trabalho associadas à saúde docente e coincide, fundamentalmente, com os dados do estudo da Unesco e com as pesquisas realizadas em outros países (IPP, 2004; TOMASINA, 2008). Seus dados revelam que o expediente laboral dos docentes vai além do tempo regulado, remunerado e reconhecido, sendo que quase a metade dos entrevistados leva trabalho para casa, ou seja, o trabalho invade o espaço familiar, o tempo de descanso e o lazer dos docentes, deixando pouco tempo para a reposição de energias. Ainda, condições pedagógicas como as referentes ao excessivo número de alunos por sala e a falta de apoio pedagógico são uma carga que afeta o trabalho docente.

A violência dentro e fora da escola, mencionada também em outros estudos (KOHEN, 2005b), aparece como o fator mais importante que interfere no trabalho da escola e é uma fonte de tensão e insegurança para os docentes. Além disso, a pesquisa no Brasil confirma a tendência de estudos similares em relação à prevalência nos trabalhadores da educação principalmente de doenças respiratórias, alterações de voz, estresse e alterações da saúde mental. Sem perder de vista as dimensões individuais (idade, genéticas, familiares etc.), que são fatores extralaborais, a frequência com que se apresentam essas doenças e a clara relação com processos perigosos do trabalho docente ratificam a existência de doenças associadas às atividades laborais nas escolas.

Um tema de política pública

A atenção à saúde laboral é uma condição necessária para contribuir para um adequado desempenho dos profissionais da educação. “A saúde, entendida integralmente, depende de um equilíbrio social, psicológico, fisiológico e biológico. É um conceito superior ao mero fato de não estar doente.” (MONGE, 2002, p. 1).

Entende-se a saúde como um processo social. Os processos sociais não são mero contexto externo, mas elementos geradores da saúde (LAURELL, 1991). As atividades laborais têm um efeito direto na saúde dos trabalhadores; ainda mais, trabalho e saúde são duas categorias que interagem e recebem influências mútuas.

A saúde laboral se constrói no adequado meio ambiente de trabalho, com condições de trabalho justas, onde os trabalhadores e trabalhadoras possam desenvolver uma atividade com dignidade e onde seja possível sua participação para a melhora das condições de saúde e segurança. (ISTAS, 2013b).

Apesar da estreita relação entre as condições de trabalho nas quais se realiza o labor docente, a saúde dos professores e os resultados do seu desempenho, esse tema tem se mantido na esfera pessoal (PARRA, 2005b). De acordo com Tomasina e Levin (2000), o modelo de saúde dominante está caracterizado pela não participação e hegemonizado pelos técnicos como uma prática individual profundamente medicalizada, que concebe o trabalho como externo ao ser e o trabalhador como único responsável pela sua saúde. Na prática da saúde convencional, os problemas identificados no trabalho aparecem isolados entre si, presentes pelo acaso e vinculados linearmente à saúde do trabalhador.

A caracterização da docência como trabalho implica compreender, do mesmo modo, que os processos de saúde-doença dos trabalhadores da educação têm um conjunto de determinações sociais, políticas, culturais, individuais.

A saúde é um fenômeno eminentemente humano e não um fato biológico-natural. Portanto, defendemos o ponto de vista onde o esforço por entender a determinação da saúde vai além da utilização de esquemas de causalidade e não deve ser confundido com uma associação empiricista entre condições de saúde e fatores sociais. (NOGUEIRA, 2010, p. 8).

De fato, o conceito de saúde dos trabalhadores, segundo Tomasina e Levin (2000), é qualitativamente superior ao conceito de saúde ocupacional tradicional. É, propriamente, um espaço de construção de conhecimentos, práticas e saberes sobre a saúde dos trabalhadores; é, em si próprio, um âmbito de prática e reflexão para a apropriação e socialização por parte dos trabalhadores de conhecimentos sobre sua área de trabalho, orientadas à ação participativa e transformadora de sua saúde (ROBALINO, 2012).

Ser professor nos novos cenários de agudização da pobreza e a exclusão social, do surgimento de novas configurações familiares e identidades juvenis, no marco das aceleradas transformações culturais e dos modos de processar o conhecimento e a informação, pode ser uma oportunidade para desenvolver novos conhecimentos [...] para assumir o controle sobre sua prática... ocupando um papel protagonista na transmissão e produção cultural, construindo novos sentidos para a função de ensinar [...]. (VEZUB, 2005, p. 4).

A docência, como atividade laboral humana, tem um polo negativo e um positivo (BETANCOURT, 1999) e pode desencadear processos perigosos para a saúde física e mental, assim como pode gerar processos estimulantes e protetores para a saúde e a vida dos trabalhadores. Daí a necessidade de avançar em paralelo nos processos de formação e intervenção sistemáticos, destinados a atender integralmente à saúde dos trabalhadores da educação e suas condições de trabalho; nos processos de aprofundamento de linhas de pesquisa que acrescentem novo conhecimento para a formulação de políticas com enfoque intersetorial; e no fortalecimento dos espaços de participação dos trabalhadores da educação para refletir e agir para a proteção de sua saúde, apoiando

a formação de profissionais reflexivos e, ao mesmo tempo, saudáveis, o que nos leva a olhar o trabalho docente sob outras vertentes (SIME, 2006).

Dessas reflexões, verifica-se a necessidade de promover práticas sociais que integrem diversos atores e poderes, além do poder do Estado (GRANDA, 2004), e que estimulem e fortaleçam o acionamento dos sujeitos individuais e coletivos, de movimentos e organizações sociais que promovam a saúde e controlem socialmente o cumprimento dos deveres encomendados ao Estado e as corresponsabilidades dos diferentes setores e atores nesse novo olhar do bem-estar integral dos docentes, que recupera a dimensão humana da profissão, sem perder o sentido profundo de responsabilidade social.

Recebido em outubro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Notas

- 1 Grupos de pesquisas, redes e coletivos docentes, além dos centros de geração de conhecimento de organizações docentes, estão efetuando grandes contribuições sobre as outras dimensões do trabalho docente. Este é o caso da Red Estrado, Expedição Pedagógica, Rede de Qualificação de Educadores na Colômbia, Rede Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (Tebes) no México, Rede Docentes que Hacen Investigación Educativa (Dhie) na Argentina, para citar alguns exemplos.
- 2 Martínez (2001) publicou o livro *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*, no qual resume as pesquisas da década de 1990 sobre o tema.
- 3 Kohen (2005c) sintetizou 12 anos de pesquisa sobre saúde e trabalho docente em sua tese *La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades. Del impacto negativo en la salud a la búsqueda de procesos saludables*.
- 4 Parra (2005b) realizou um levantamento bibliográfico sobre a saúde docente como parte da pesquisa promovida pela Unesco.
- 5 “Síndrome de Burnout (‘estar queimado’) é um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho. Foram feitos estudos, particularmente, em profissões que têm uma relação direta com os usuários de um serviço e onde essa relação leva um alto componente de experiências de intercâmbio emocional. De fato não é uma doença, mas caracteriza o tipo de resposta, que se define operacionalmente como o resultado de três componentes: esgotamento emocional (sensação de estar emocionalmente sobrecarregado e de haver esgotado os recursos emocionais), realização pessoal (sensação de ganhos e competências no trabalho) e despersonalização (este último componente tem sido conceitualizado como endurecimento emocional e refere-se à sensação de uma resposta insensível e distante aos receptores do serviço).” (UNESCO, 2005, p. 39).

Referências

BETANCOURT, Oscar. **Para la enseñanza y la investigación de la salud y seguridad en el trabajo**. Quito: OPS/OMS-FUNSA, 1999.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudencio (Comps.). **La ciudadanía negada**. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ESTEVE, José Manuel. **Profesores en conflicto**. Madrid: Narce, 1984.

_____. **El malestar docente**. Madrid: Paidós, 1987.

GÓMEZ, Teresita. Una palabra de la editora. **Revista Didac**, Ciudad de México, n. 46, p. 2-3, Otoño 2005.

GRANDA, Edmundo. ¿A qué llamamos salud colectiva hoy? **Revista Cubana de Salud Pública**, La Habana, v. 30, n. 2, p. 148-159, ene./mar. 2004.

INSTITUTO DE PEDAGOGÍA POPULAR (IPP). **Informe n° 23**. Lima, mayo 2004.

INSTITUTO SINDICAL DE TRABAJO, AMBIENTE Y SALUD (ISTAS). Daños a la salud. **ISTAS**, Salud laboral. Disponible em: <<http://www.istas.net/web/index.asp?idpagina=2142>>. Acceso em: mar. 2013.

_____. Salud laboral. **ISTAS**, Salud laboral. Disponible em: <<http://www.istas.net/web/index.asp?idpagina=1233>>. Acceso em: mar. 2013.

KOHEN, Jorge. Entrevista. **Revista Docencia**, Santiago de Chile, n. 25, p. 41-71, mayo 2005a.

_____. **Estudio de caso en Argentina**. En Condiciones de Trabajo y Salud Docente: otras dimensiones del desempeño profesional. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2005b.

_____. **La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades. Del impacto negativo en la salud a la búsqueda de procesos saludables**. 2005. Tesis (Doctoral) – Universidad de Rosario, Rosario, 2005c.

KOHEN, Jorge; VALLES, Iris. Crisis educativa y salud laboral docente. **Salud de los trabajadores**, Maracay, año 2, n. 2, p. 143-151, 1994.

LAURELL, Asa Cristina. Trabajo y salud: estado del conocimientos. In: FRANCO, Saúl et al. (Eds.). **Debates en medicina social**. Quito: OPS/ALAMES, 1991. (Serie Desarrollo de Recursos Humanos, n. 92).

MARTÍNEZ, Deolidia. Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. In: LATIN AMERICAN ASSOCIATION INTERNATIONAL CONGRESS, 23., 2001, Washington, DC. **Anais...** Washington, DC: LAA, 2001.

_____. **Crónicas del malestar docente**. Buenos Aires: Noveduc, 2002. (Colección Experiencias y Ensayos, n. 42).

MONGE, Adriana. Encuadre teórico conceptual del malestar docente. In: CARDELLI, Jorge; DATRI, Edgardo; DUHALDE, Miguel (Comps.). **Docentes que hacen investigación educativa**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002. Tomo 1.

NOGUEIRA, Roberto. Repensando a determinação da saúde. In: _____ (Org.). **Determinação social da saúde e reforma sanitária**. Rio de Janeiro: CEBES, 2010.

OLIVEIRA, Dalila; FRAGA, Livia (Orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Condiciones de trabajo y salud docente**: otras dimensiones del desempeño profesional. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2005.

PARRA, Manuel. Condiciones de trabajo y salud de los docentes en Chile. **Revista Docencia**, Santiago de Chile, n. 26, p. 72-84, ago. 2005a.

_____. Estudio introductorio de la salud docente y estudio de caso de Chile. In: ROBALINO, Magaly; KÖRNER, Anton (Coords). **Condiciones de trabajo y salud docente**: otras dimensiones del desempeño profesional. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2005b.

ROBALINO, Magaly. **Introducción a la publicación condiciones de trabajo y salud docente**: otras dimensiones del desempeño profesional. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2005.

_____. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, Dalila; FRAGA, Livia (Orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

_____. **La educación de los docentes en un escenario de cambios sociales**. Ecuador: aportes de una estrategia en construcción. Publicación en imprenta. Lima, 2013.

SIME, Luis. Explorando el trabajo y la trayectoria docente a través del portafolio. In: SEMINARIO DE LA RED ESTRADO: REGULACIÓN EDUCACIONAL Y TRABAJO DOCENTE, 6. 2006, Río de Janeiro. **Anais...** Río de Janeiro: RED ESTRADO, 2006.

TOMASINA, Fernando et al. **Condiciones de trabajo y salud**. Montevideo: Tradinco, 2008.

TOMASINA, Fernando; LEVIN, Rodolfo. La salud ocupacional en el Uruguay. Experiencia de extensión del Departamento de Salud Ocupacional. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE MEDICINA SOCIAL, 8., La Habana, 2000. **Anais...** La Habana: [s.n.], 2000.

UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES DE ESPAÑA (UGTE). **Prevención de riesgos laborales**. Condiciones de trabajo. Disponível em: <<http://www.ugt.es/campanas/condicionesdetrabajo.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

VEZUB, Lea. Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? **Revista Didac**, Ciudad de México, n. 46, p. 4-9, Otoño 2005.

Health and education work in Latin America

ABSTRACT: This article studies the relationship between working conditions and health, which embodies a broad understanding of the factors which affect the performance, well-being and happiness of teachers in the exercise of their profession. Work can contribute to personal and professional fulfillment or can trigger pathologies which affect well-being and performance. Teacher's health is a topic on the educational policy agenda and not something restricted to the sector and to personal responsibility.

Keywords: Working conditions of teachers. Health of education workers. Labor induced diseases. Teacher policies.

La santé et le travail dans l'éducation en Amérique Latine

RÉSUMÉ: Cet article traite de la relation entre les conditions de travail et la santé, recouvrant une compréhension intégrale des facteurs qui ont une incidence sur l'efficacité, le bien-être et le bonheur des enseignants dans l'exercice de leur profession. Le travail peut contribuer à la réalisation personnelle et professionnelle ou déclencher des pathologies qui affectent le bien-être des travailleurs de l'éducation et leur efficacité. La santé des enseignants est donc un thème de l'agenda de la politique éducative, pas restreint au domaine et à la responsabilité personnelle.

Mots-clés: Conditions de travail des enseignants. Santé des travailleurs de l'éducation. Maladies professionnelles. Politiques intégrales d'enseignement.

La salud y el trabajo en la educación de América Latina

RESUMEN: Este artículo aborda la relación entre las condiciones de trabajo y de salud, abarcando la comprensión integral de factores que inciden en el desempeño, bienestar y felicidad de los docentes en el ejercicio de la profesión. El trabajo puede contribuir para la realización personal y profesional o desencadenar patologías que afectan el bienestar y el desempeño. La salud de los docentes es un tema que está en la agenda de la política educativa y no está restringido al sector y a la responsabilidad personal.

Palabras clave: Condiciones de trabajo docente. Salud de los trabajadores de la educación. Enfermedades laborales. Políticas docentes.

A Conae, o PNE e as condições de trabalho¹

FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES*

RESUMO: A discussão sobre planejamento e educação no Brasil vem de longa trajetória. Tem sido marcada pelo predomínio de políticas governamentais com maior ou menor organicidade e desdobramentos na organização e gestão da educação básica e superior. Houve empenho pela efetivação de planos nacionais, desde a década de 1930, e, em 2001, foi aprovado o PNE, objeto de disputas entre as sociedades civil e política, cuja última versão tramita no Congresso Nacional, em nova proposta, encaminhada pelo Governo, com um conjunto de metas. Este artigo debate as discussões e avanços no PNE e na Conae, sobre as condições de trabalho dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Conae. PNE. Profissionais da educação. Condições de trabalho.

O PNE 2001-2010 e o PDE

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 estruturou-se a partir de eixos temáticos e por meio de temas articulados com a organização da educação nacional. Assim, as temáticas do PNE e suas metas vinculam-se à educação básica, educação superior, educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial, educação indígena, formação dos professores e valorização do magistério, financiamento e gestão educacional.

A despeito do PNE aprovado, sua efetivação apresentou limites, tendo em vista, entre outros, os vetos na área de financiamento e as mudanças nas políticas governamentais a partir de 2003, o que resultou na apresentação do

* Secretário executivo adjunto do Ministério da Educação (MEC) e coordenador geral do Fórum Nacional de Educação (FNE). Brasília/DF - Brasil. E-mail <franciscochagas@mec.gov.br>.

PDE pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, em 2007, buscando dar mais organicidade às políticas governamentais.

Enquanto proposta de planejamento, o PDE apresenta novas concepções, destacando sobremaneira uma nova concepção de educação. A esse respeito, o PDE ressalta que a

concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação. (BRASIL, 2007:10)

O novo dispositivo legal e de planejamento tem sido o epicentro das políticas governamentais efetivadas pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação, suas autarquias e fundações, bem como pelos demais órgãos vinculados ao Governo Federal, em articulação com os demais entes federados: estados, Distrito Federal e municípios. Desse modo, o PDE aprovado pelo Governo Federal apresenta-se como um plano executivo e de gestão sistêmica da educação:

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. Isso porque, de um lado, o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. (BRASIL, 2007, p. 10-11).

Dada a centralidade conferida ao PDE, a implementação do PNE efetivou-se em consonância com o PDE, tido como epicentro da política educacional no período,

como já mencionado. A avaliação do PNE (2001-2008) ressalta a articulação entre este e o PDE ao afirmar que

o PDE articula-se ao Plano Nacional de Educação, na medida em que busca contribuir para a maior organicidade das políticas e, conseqüentemente, para a superação da histórica visão fragmentada que tem marcado a compreensão da educação nacional. Essa busca se dá por meio da consideração de seis pilares articulados: a) visão sistêmica da educação; b) territorialidade; c) desenvolvimento; d) regime de colaboração; e) responsabilização; f) mobilização social. Assim, o PDE, como plano executivo, parte de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Tem, ainda, no conjunto articulado de mais de 40 programas, uma dinâmica de planejamento e implementação articulados, que visam à consolidação de políticas para todos os níveis, etapas e modalidades que seria garantida pela construção de um sistema nacional de educação e a efetiva regulamentação e desenvolvimento do regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2009a, p. 15).

A avaliação destaca, ainda, limites do PNE no que concerne à sua estrutura, concepções e efetivação:

O PNE apresenta, portanto, em suas subdivisões, os diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas setoriais para cada nível ou etapa e modalidade de educação ou ensino, além de destacar temáticas relacionadas ao magistério da educação básica, financiamento e gestão, além do acompanhamento e avaliação do Plano. Ao todo, são cerca de três centenas de metas. Essa estrutura, esquemática e compartimentalizada, apesar da abrangência, apresenta alguns problemas, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas e, em outros casos, apresentam-se sem a devida articulação interna, especialmente ao que se refere a financiamento e gestão. A despeito de apresentar um conjunto de metas de amplo alcance, revelando os grandes desafios das políticas pela melhoria da educação nacional, o Plano destaca-se, contraditoriamente, pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Em parte, isto se deve ao fato de que a sanção da lei que instituiu o Plano foi acompanhada de nove vetos presidenciais. Estes vetos, seletivos, ainda não apreciados pelo Congresso, incidiram majoritariamente sobre metas financeiras, impondo limites à gestão e ao financiamento da educação nos seus diferentes níveis e modalidades. Com isto, não evoluíram os percentuais do financiamento, uma vez que não houve alocação de mais recursos para fazer frente às novas metas e diretrizes propostas. Sem dúvida, essa lógica política vem implicando limites efetivos à concretização dos objetivos e metas previstos no PNE. É importante ressaltar que, além dos vetos, o PNE não tem sido levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões. Considerando que o PPA, juntamente com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), é instrumento fundamental do orçamento público, não se alcançou, ainda, a organicidade orçamentária exigida para dar concretude às metas do PNE. (BRASIL, 2009a, p. 18).

Todos esses aspectos e, ainda, a dinâmica das políticas e gestão da educação podem ter contribuído, segundo Dourado (2010), para a centralidade conferida ao PDE, uma vez que “o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas,

planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira.” (p. 685).

É importante ressaltar os avanços efetivados pelo Governo Federal no período, destacando-se as políticas de mudança na concepção e gestão da educação, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); as políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; as políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação; e as políticas de expansão das instituições federais de ensino.

Conferências de educação e participação

O Governo Federal realizou, em articulação com a sociedade civil, conferências em várias áreas, com destaque para a área de educação, tendo realizado, por exemplo, a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010. Ela foi precedida por conferências municipais, regionais, estaduais e distritais, e cumpriu importante papel na mobilização da sociedade e na aprovação de concepções para a área educacional, tendo por eixos as políticas e o PNE.

O documento final da Conae ressalta sua abrangência, ao destacar que

a Conferência Nacional da Educação (Conae), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil e contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes. Ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura. As conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais que a precederam, reuniram também diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir do tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. (BRASIL, 2010a, p. 10).

Além disso, o documento destaca a mobilização e os cinco desafios a serem enfrentados no campo:

A Conferência Nacional de Educação teve como objetivo maior a mobilização social em prol da educação – demanda histórica da sociedade civil organizada, especialmente das entidades representativas do setor educacional. É a partir desse compromisso que os documentos produzidos durante o processo relacionam pelo menos cinco grandes desafios que o Estado e a sociedade brasileira precisam enfrentar:

- a. Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação.

- b. Promover de forma permanente o debate nacional, estimulando a mobilização em torno da qualidade e valorização da educação básica, superior e das modalidades de educação, em geral, apresentando pautas indicativas de referenciais e concepções que devem fazer parte da discussão de um projeto de Estado e de sociedade que efetivamente se responsabilize pela educação nacional, que tenha como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos sociais e, como objetivo maior a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia.
- c. Garantir que os acordos e consensos produzidos na Conae redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social.
- d. Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do/da estudante à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos/das profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos/das docentes e funcionários/as; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE.
- e. Indicar, para o conjunto das políticas educacionais implantadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação em todos os seus níveis e modalidades, bem como da democratização de sua gestão. (BRASIL, 2010a, p. 12-13).

Esses eixos assumem centralidade nas diretrizes da Conae para as políticas educacionais e a proposição de um novo PNE.

Novo PNE, o Governo e sua tramitação

A proposta do PNE para o decênio, a partir de 2011, encaminhada ao Congresso Nacional pelo executivo federal, em 2010, vincula-se às diretrizes aprovadas pela Conae, a partir da visão sistêmica de educação aprovada no PDE, objeto das políticas e ações desencadeadas pelo Ministério da Educação a partir de sua aprovação.

É necessário ressaltar a importância da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que, entre outras definições, ampliou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para a faixa etária de 4 a 17 anos e definiu o PNE, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e

modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, bem como o estabelecimento da meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB).

Desse modo, a proposta de PNE, em sintonia com os dispositivos legais, incluindo as alterações feitas pela Emenda nº 59, de 2009, apresentou as seguintes diretrizes: 1) erradicação do analfabetismo; 2) universalização do atendimento escolar; 3) superação das desigualdades educacionais; 4) melhoria da qualidade do ensino; 5) formação para o trabalho; 6) promoção da sustentabilidade socioambiental; 7) promoção humanística, científica e tecnológica do país; 8) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB; 9) valorização dos profissionais da educação; e 10) difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e da gestão democrática da educação.

O plano estruturou-se em 20 metas e 170 estratégias, envolvendo temáticas diversas. Ele situa o PNE como articulador do sistema educacional, bem como o Fórum Nacional de Educação (FNE)² e a Conae como instâncias do Estado, e sinaliza mecanismos para o acompanhamento da implementação do PNE (DOURADO, 2011). Entre as metas, é importante ressaltar a centralidade conferida à ampliação e melhoria do acesso à educação básica e superior (metas 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11 e 12), bem como a garantia de metas e estratégias direcionadas à educação integral, educação profissional, alfabetização de crianças, jovens e adultos, e valorização dos profissionais (metas 13, 14, 15, 16, 17 e 18); ao salário, carreira, formação e gestão democrática (meta 19); à avaliação (meta 7); às diversidades (metas 4 e 8); e ao financiamento (meta 20).

Em sua tramitação na Câmara dos Deputados, ao longo de 2011 e primeiro semestre de 2012, o Projeto de Lei (PL) nº 8.035, de 2010, obteve 2.906 emendas, tendo sido 666 delas apreciadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que recomendou 417 dessas emendas. Após a apresentação do relatório, outras 449 emendas foram apresentadas, tendo sido 280 apreciadas pelo FNE, que recomendou 114. É importante ressaltar que as principais polêmicas em relação às metas e estratégias foram sobre as de financiamento, avaliação, gestão democrática e diversidade.

No PL nº 8.035, de 2010, aprovado inicialmente pela Câmara dos Deputados, as metas diretamente ligadas à formação são: meta 15 – garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; meta 16 – formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de

ensino; meta 17 – valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência do PNE; meta 18 – assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do art. 206, VIII, da Constituição Federal. Essas metas, no tocante aos profissionais da educação, indicam questões referentes a salário, carreira e formação.

Atualmente, o PL encontra-se em tramitação no Senado Federal. Entre os desafios do PNE em tramitação, destacamos: qualidade social, plano de estado – sistema articulado, valorização profissional, gestão democrática, financiamento e diversidade. No tocante ao financiamento, questão central que impacta o conjunto de metas e estratégias do PNE, ratificamos a 10ª nota pública do FNE (2012), que assim se manifesta:

O Fórum Nacional de Educação, órgão de Estado e espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e os governos, instituído pela Portaria nº. 1407, de 2010, reivindicação histórica da comunidade educacional e resultado de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae-2010), defende a necessidade da destinação de 100% das receitas com royalties do petróleo e da exploração mineral e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, tendo em vista a garantia da efetivação do direito à educação e a necessidade urgente do país de estabelecer novas fontes para o adequado financiamento da educação pública. Com esse objetivo, o pleno do Fórum Nacional de Educação, em sua reunião ordinária de 04/12/2012, deliberou e decidiu tornar público o seguinte:

1. O FNE, por todas as entidades que o integram, renova o compromisso com a aplicação de minimamente 10% (dez por cento) do PIB para a educação pública.
2. Compreende ser necessário o país encontrar fontes para o financiamento educacional, que assegurem o compromisso com a educação pública de qualidade, com a formação e remuneração digna dos profissionais da educação, além do disposto nas demais metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação, que se encontra em tramitação no Senado Federal.
3. Solicita aos governadores, prefeitos, deputados estaduais e vereadores que cerrem fileiras no sentido de requerer aos parlamentares do Congresso Nacional soluções urgentes para a efetiva realização da educação com qualidade para o conjunto da população brasileira.
4. Apela às diversas organizações da sociedade civil que concentrem esforços e se mobilizem em favor da garantia da educação pública e de qualidade para todos/as, defendendo a destinação da totalidade das receitas com royalties do petróleo e demais minerais, além de 50% dos recursos do Fundo Social do pré-sal para a educação.

Conae 2014 e valorização do profissional

A Conae, prevista para ocorrer em fevereiro de 2014, será precedida por conferências livres, municipais, regionais, estaduais e distritais, que estão sendo organizadas em 2013. A Conae 2010 teve significativa participação da população brasileira; a esse respeito, o documento-referência da conferência ressalta a

mobilização de cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual e nacional, envolvendo em torno de 2% da população do País, aprovando a realização de conferências nacionais de educação a cada quatro anos. (BRASIL, 2012, p. 8).

Essa trajetória, a ser dinamizada na próxima Conae, será resultado de esforço coletivo. Assim,

a II Conae será um espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciados sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontará renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e a consolidação do novo PNE, fruto do movimento desencadeado pela I Conae, ao indicar ações e estratégias concretas para as políticas de Estado de educação básica e superior, assentadas na defesa da construção do Sistema Nacional de Educação e na regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados. (BRASIL, 2012, p. 8).

A esse respeito, o FNE aprovou documento-referência definindo a temática geral da conferência e os seguintes eixos temáticos (BRASIL, 2012):

- » eixo 1: O PNE e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação;
- » eixo 2: Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos;
- » eixo 3: Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente;
- » eixo 4: Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem;
- » eixo 5: Gestão democrática, participação popular e controle social;
- » eixo 6: Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho;
- » eixo 7: Financiamento da educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

O eixo 6, relativo à valorização dos profissionais, amplia a temática, presente na Conae anterior, englobando questões relativas à formação, remuneração, carreira e

condições de trabalho de forma articulada. O documento-referência aprovado pelo FNE destaca que

o Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2012, p. 80).

Nessa direção, sinaliza ainda que

é preciso assegurar condições de trabalho e salários justos equivalentes com outras categorias profissionais de outras áreas que apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo. Para tanto, faz-se necessário maior empenho dos governos, sistemas e gestores públicos no pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e na implementação de planos de carreira, cargo e remuneração que valorizem efetivamente os profissionais da educação básica e superior. (BRASIL, 2012, p. 80).

A respeito dos planos de carreira, o documento ressalta que

os planos devem estimular o ingresso por meio de concurso público a carreira docente, a formação inicial em nível de graduação para os que encontram-se em exercício e, no entanto, ainda não possuem habilitação superior e a formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação, elementos essenciais ao pleno exercício da docência e condição para o desenvolvimento e compromisso com a garantia de educação de qualidade social para todos. Deve estimular a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior. (BRASIL, 2012, p. 80).

O documento-referência destaca também questões mais abrangentes, que envolvem

o enfrentamento dos graves problemas que afetam o cotidiano das instituições educacionais, decorrentes das condições de trabalho, da violência nas escolas, que atingem os professores, funcionários e estudantes, dos processos rígidos e autoritários de organização e gestão, o fraco compromisso com o projeto pedagógico, entre outros. Analisar essas questões a partir da articulação entre as dimensões intra e extra institucional é fundamental, numa concepção ampla de política, financiamento, gestão e planejamento, direcionados à melhoria da educação em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 81).

Dessa concepção ampla, é possível depreender que o exercício profissional articula-se às condições objetivas de trabalho. Assim, é fundamental garantir condições de trabalho que envolvam: jornada de trabalho, infraestrutura adequada, estrutura administrativa e de gestão democrática, condições didático-pedagógicas, relação professor-aluno, além de ambiente que contribua para a efetivação de práticas pedagógicas participativas, portanto, democráticas.

Considerações finais

A educação brasileira vive momentos de grandes avanços em todas as áreas, inclusive no âmbito constitucional. A institucionalização de espaços amplos de participação e decisão, como o FNE, e a realização de conferências de educação têm contribuído para maior organicidade das políticas governamentais e sua consolidação como políticas de Estado. A tramitação do PNE é um importante sinalizador desse processo, com destaque para a efetiva participação da sociedade por meio do envio de emendas ao PL em tramitação no Congresso Nacional.

Faz-se necessário avançar ainda mais, visando a garantir políticas de Estado que contribuam para a consolidação da melhoria do acesso e da permanência de estudantes, com qualidade social, democratização das instituições educativas, avaliação e valorização dos profissionais da educação. A consolidação do FNE, a realização de conferências de educação e a consolidação da Conae inserem-se nesse processo.

No tocante à valorização dos profissionais, é fundamental ressaltar que o documento-referência da Conae traz uma concepção ampla ao articular formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. Deve-se aprofundar esta e outras temáticas e trazer novos horizontes para a discussão e posterior deliberação na Conae, precedida por conferências com ampla participação.

Em um espaço essencial a ser, ainda, instituído é o Sistema Nacional de Educação, cuja efetiva institucionalização contribuirá para a melhoria da gestão, organização e qualidade da educação nacional e para a valorização dos profissionais da educação.

Recebido em novembro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Notas

- 1 Parte deste artigo foi apresentado no III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, em Zaragoza, Espanha, em novembro de 2012.
- 2 O FNE é um espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conae 2010, sendo composto por 35 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. De caráter permanente, foi instituído pela Portaria MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16/12/2011, e tem as seguintes atribuições: 1) participar do processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação; 2) acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação, em especial a de projetos de leis dos planos decenais de educação definidos na Emenda Constitucional nº 59, de 2009; 3) acompanhar e avaliar os impactos da implementação do PNE; 4) acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das Conae; 5) elaborar seu regimento interno e aprovar *ad referendum* o regimento interno das Conae; 6) oferecer suporte técnico aos estados, municípios e Distrito Federal para a organização de seus fóruns e de suas conferências de educação; 7) zelar para que os fóruns e as conferências de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios estejam articulados à Conae; e 8) planejar e coordenar a realização de Conae, bem como divulgar as suas deliberações.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: dezembro. 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Brasília, DF: MEC, 2009a.
- _____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: dezembro. 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento final da CONAE 2010. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: dezembro. 2012.
- _____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Atividade Legislativa, Projetos de Lei e Outras Proposições, 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: dezembro 2012.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2011.
- _____. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Documento-referência da CONAE 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>>. Acesso em: dezembro. 2012.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.
- _____. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FNE: 10a .Nota Pública do Fórum Nacional de Educação. Brasília: FNE, 2012. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/10notafneroyalties_.pdf. Acesso em: dezembro 2012.

Conae, PNE and working conditions

ABSTRACT: The discussion on planning and education in Brazil has had a long history, characterized by the domination of government policies in the organization and management of basic and higher education. The year 2001 saw the approval of the PNE (National Education Plan), the object of political disputes. Its latest version is being debated in Congress after being forwarded by the Government with a set of goals. This article focuses on the discussions and advances in the PNE and Conae on the working conditions of education professionals.

Keywords: Conae. PNE. Education professionals. Working conditions.

La Conae, le PNE et les conditions de travail

RÉSUMÉ: La discussion sur la planification et l'éducation au Brésil vient de loin, marquée par la prédominance des politiques publiques et le dédoublement dans la gestion et l'organisation de l'éducation fondamentale et supérieure. En 2001 fut approuvé le PNE, objet de disputes politiques, après que l'ultime version fut acheminée au Congrès National avec un ensemble d'objectifs. Cet article débat les discussions et les avancées du Conae sur les conditions de travail des professionnels de l'éducation.

Mots-clés: Conae. PNE. Professionnels de l'éducation. Conditions de travail.

La Conae, el PNE y las condiciones de trabajo

RESUMEN: La discusión sobre planificación y educación en Brasil viene de una larga trayectoria. Ha sido marcada por el predominio de políticas gubernamentales con mayor o menor organicidad, así como, por desdoblamiento en la organización y gestión de la educación básica y superior. Desde la década de 1930 existe un empeño por la realización de planes nacionales. En 2001 fue aprobado el Plano Nacional de Educación (PNE), objeto de disputas entre las sociedades civil y política, cuya última versión está siendo tramitada en el Congreso Nacional con una nueva propuesta, encaminada por el Gobierno con un conjunto de metas. Este artículo debate las discusiones y avances en el PNE y en la Conferencia Nacional de Educación (Conae), sobre las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación.

Palabras clave: Conae. PNE. Profesionales de la educación. Condiciones de trabajo.

Há riscos para o País com a desvalorização profissional

GILMAR SOARES FERREIRA*

*Há que se cuidar do broto,
Para que a vida nos dê flores... e frutos!*
(Milton Nascimento)

RESUMO: Este artigo trata da valorização profissional, resultado da aplicação de vários fatores interligados, que formam a base do profissionalismo do educador brasileiro. Focado no horizonte da aprendizagem, mostra os desafios a serem enfrentados pelos entes federados, pelos profissionais e pela sociedade, a partir de melhores condições de trabalho aos profissionais da educação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Valorização profissional. Carreira. Formação. Condições de trabalho.

Introdução

Falar e escrever sobre valorização dos profissionais da educação é tocar em questões que dizem respeito diretamente à dignidade do profissional, seja do professor ou funcionário de escola, e ao seu enorme desafio de ser presença significativa na vida de milhões de estudantes e suas famílias.

A valorização dos profissionais da educação foi, é e continua sendo um tema central da educação escolar pública, como prevê a Constituição Federal (CF) de 1988. O próprio art. 206, inciso V, da CF envolve um conjunto de fatores que nos oferecem a

* Licenciado em Filosofia com Especialização em Pedagogia. Professor efetivo da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, Secretário de formação da CNTE e membro dos Conselhos do Fundeb Nacional e estadual e Conselho Técnico Científico de Educação Básica (CTC-EB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes). Mato Grosso/MT - Brasil. E-mail: <gilmarsoares.ferreira@gmail.com>.

possibilidade de desenho de uma educação e de uma escola de tempo integral, quase única saída para interpormos recurso urgente na trajetória de uma escola pública que não consegue ensinar adequadamente e proporcionar aos estudantes as condições reais de inserção no mundo e a transformação da realidade.

Há um olhar em especial: o olhar “da” e “sobre” a aprendizagem. Quando falamos em aprendizagem, entendida como possibilidade real de leitura e interpretação do mundo, seus códigos, signos e significados (FREIRE, 1996), há fatores fundamentais para que ela aconteça, sendo um dos mais importantes as condições para que os profissionais desenvolvam satisfatoriamente o seu trabalho.

A valorização dos profissionais da educação abarca formação, carreira, jornada, salários e condições de trabalho, ou seja, falar de valorização profissional não é se desvencilhar desses temas, que, com a gestão democrática, compõem a base do profissionalismo dos educadores (VIEIRA, 2008), sem os quais as condições para a aprendizagem estarão comprometidas.

Há que analisar, a relação entre a valorização e a relação ensino-aprendizagem, para apontar os desafios atuais do tema. Farei o relato e analisarei duas situações vivenciadas no âmbito de minha experiência de pai e profissional da educação, mas também como dirigente sindical, que busca compreender as causas e consequências dos ínfimos resultados da aprendizagem em nossas escolas. A ênfase aos fatores que envolvem a valorização dos profissionais da educação revela se teremos sucesso ou fracasso na relação ensino-aprendizagem.

A realidade que nos desafia

Na primeira situação, o aluno R.D.F. (seis anos) cursa o primeiro ano do ensino fundamental na escola municipal. Nos primeiros dias de aula, segundo relato da mãe, o menino sentiu muitas dificuldades de se inteirar do conteúdo e de se relacionar, principalmente com a professora, diferentemente do que acontecia na educação infantil. Agora, era o último a sair da sala, pois não conseguia copiar do quadro no mesmo tempo que os coleguinhas. Nos últimos dias, relatou a mãe, ao ver os coleguinhas saírem depois de terminada a tarefa, R.D.F. teve crises de choro. Numa rápida investigação, a mãe observou uma sala de aula com mais de 30 alunos; também observou que a professora chegava 10 minutos atrasada à sala, uma vez que tinha outra jornada de trabalho, e ainda frequentava um curso de especialização; por isso, necessitava se deslocar rapidamente da primeira escola para sua casa, depois para a segunda escola e, ao final, apressar-se também para chegar ao curso.

Na segunda situação, um grupo de professores recém-concursados numa rede estadual e lotados em uma escola de ensino médio inovador desenvolve um projeto

pedagógico de experiências de campo na meteorologia, na medição do tempo, com aprovação e recursos do órgão central e vários prêmios pelo Brasil. Acontece que o grupo envolvido no projeto está em rota de colisão com a equipe gestora da escola, que não aceita as saídas dos alunos e dos próprios profissionais para as aulas de campo. As denúncias são de constrangimento diante de toda a comunidade escolar, ameaças por estarem em estágio probatório e assédio moral. Na denúncia, já consta boletim de ocorrência registrado pelos educadores. Os profissionais já cogitam desistir do projeto, alegando desestímulo, por não verem suas denúncias apuradas e lhes faltar apoio na escola, principalmente da equipe gestora e a equipe do órgão central.

Muitos outros relatos serviriam para elucidar o diagnóstico sobre a realidade em que atuam os profissionais da educação nas escolas públicas (CODO, 1999). Em cada relato, podendo nos levar a entender as dificuldades dos profissionais. Para continuar nossa reflexão e chegar a eles, é preciso considerar o contexto histórico que envolveu a educação e a valorização profissional desde os primórdios da nação.

O contexto histórico

Uma primeira dificuldade está relacionada com a nossa origem: a colonização portuguesa. A negação do direito à educação (levamos 50 anos para ter a primeira escola primária no Brasil) proporcionou a negação da existência do professor, do funcionário da escola e, portanto, de um processo de valorização profissional, uma vez que a escola não existia (MONLEVADE, 2000).

Os 200 anos do ensino jesuítico no Brasil estabeleceram o sacerdote jesuíta como professor e o irmão coadjutor como funcionário da educação. Originou-se, a partir daí, a visão da atuação do professor como “missionário”, estabelecendo uma referência simbólica para a condição futura do exercício profissional (VIEIRA, 2007), que, associada a outras condicionantes do período, não possibilitou lograr na profissão o reconhecimento profissional digno de sua sobrevivência, a começar pelo salário.

A era do Marquês de Pombal (MONLEVADE, 2000) deu início ao terceiro processo político de não valorização profissional da educação no Brasil, com a desresponsabilização do poder central (hoje, ente federal) na manutenção e desenvolvimento do ensino, delegando a responsabilidade para as províncias e municipalidades (VIEIRA, 2007). Derivou daí todo um processo de flexibilização da contratação de mão de obra para a incipiente escola pública provincial e local, em que o apadrinhamento político foi a linha mestra da provisão de pessoal, o que subsiste até hoje em muitos sistemas educacionais estaduais e municipais de ensino.

Em que pese todo um processo de estabelecimento de liceus e escolas públicas, com significativa valorização dos educadores para atendimento de pequena parcela da

população, nos primeiros 50 anos do século passado, tivemos ao longo da história – o que não é diferente nos dias atuais – legislações que afirmavam o dever do Estado de ofertar educação e de valorizar seus profissionais, mas com pouco lastro de concretude na prática administrativa dos entes. De fato, nossas leis são compostas de fundamentos e princípios, mas sempre necessitam de regulamentações e, mais, carecem de apontar as fontes para a sua subvenção financeira; podemos citar como exemplo a Lei nº 11.738, de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) dos professores.

Invariavelmente, o problema das legislações é sua regulamentação, que acontece com relativo atraso e está permeada de definições, por vezes, desvirtuando o princípio constitucional. A CF de 1988 é exemplo dessa condição; basta observar o objeto principal pelo qual a Conferência Nacional de Educação (Conae) se pauta: a instituição de um Sistema Nacional de Educação, tendo por base a regulamentação do art. 23 da CF, que há 25 anos é reclamada pela população brasileira, mas sem resultado concreto na educação pública do País.

A noção de profissional

Um tema que nos desafia enquanto concepção é a **noção de profissional da educação**. A legislação favorece uma grande confusão: pontua-se apenas nominalmente o conceito de profissional da educação, porém, em geral, as políticas de valorização profissional são reduzidas apenas ao magistério, aos docentes; basta olhar a CF, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e, agora, o próprio projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) e seus relatórios. Os deslizes não são poucos. Constantemente, em que pesem os esforços de muitos, ao abordar o tema da valorização profissional, remetemo-nos à valorização dos professores. Nas legislações e legislaturas, bem como no próprio Supremo Tribunal Federal (STF), a confusão desses termos é direta e demonstra pouco cuidado das autoridades para lidar com questões semânticas.

A luta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e suas entidades filiadas pauta-se, desde a fundação, na adoção de políticas de valorização profissional para todos os trabalhadores no interior da escola. Temos avançado nessa questão, inclusive com o reconhecimento da Área 21 junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, posteriormente, o dos funcionários de escola como profissionais da educação na LDB (Lei nº 12.014, de 2009). Além disso, a existência de um programa de profissionalização de funcionários de escola, denominado Profuncionário, e a resolução do CNE sobre diretrizes de carreira para os funcionários de escola revelam avanços importantíssimos na superação dessa ambiguidade.

Os problemas ganham novos contornos quando se trata da aplicação e do cumprimento da legislação sobre valorização profissional na educação pelos entes estaduais

e municipais. Sem ter assegurada sequer a aplicação do PSPN como referência na carreira para os professores, o reconhecimento dos funcionários de escola como profissionais da educação, na prática, em muitos estados e municípios, ainda está por vir. Parece que os gestores, por opção, fecham os olhos às exigências do atendimento dos filhos da maioria da população na escola pública. Contudo, todos são sabedores dos problemas que afetam esta escola, com falta de infraestrutura e profissionais efetivos e bem formados; não faltam, nos planos de campanhas eleitorais, apontamentos que definem a educação como prioridade. Passadas as eleições, empossados os vencedores, continua tudo como era antes.

A defesa da CNTE

Para a CNTE, a valorização profissional compreende carreira, jornada, salário e formação (incluída a profissionalização do funcionário de escola), componentes indissociáveis que compõem a base do profissionalismo do educador brasileiro (VIEIRA, 2008). Ao falar desses componentes, estamos falando das condições de desenvolvimento profissional daqueles que, pelo menos quatro horas por dia, dedicam sua vida a educar/ensinar os filhos da maioria da população brasileira, na escola pública.

Sem carreira atrativa, jornada e salário compatíveis com as necessidades humanas e da profissão e sem as condições de ressignificação do conhecimento (formação contínua), esse tempo de relacionamento pode ganhar contornos dramáticos e fazer incidir implicações sobre a própria condição do profissional de não favorecer um ambiente escolar para o ensino e a aprendizagem numa condição dialética e dialógica do “ensinar” e “aprender”, como bem explicita Freire (1996).

Vieira (2007, p. 13) é categórica ao afirmar que “vivemos num país em que a retórica sobre valorização profissional tem banalizado muitas discussões.” A verdade dessa afirmação encontra-se no fato de que, há cinco anos, conseguimos avançar numa discussão sobre piso salarial do professor e tal debate tem servido de motivo para desconstituir outras conquistas, como a própria carreira, a jornada e o piso, pela via da judicialização.

Nessa perspectiva, há muito que conquistar, considerando que nossa luta para a conquista de um piso profissional dos professores é de 200 anos (VIEIRA, 2007). Ainda contamos com todas as investidas dos gestores (governadores e prefeitos), inviabilizando essa conquista, e com a morosidade do julgamento das diversas ações no STF. Os avanços na conquista do piso têm sido utilizados para o rebaixamento das diferenças entre os níveis de formação, tornando a carreira engessada e pouco atrativa para quem está na educação e para quem deveria entrar.

Valorização e formação

Na concepção de luta da CNTE, a formação profissional tem espaço importante na aprendizagem. A atualidade, desafia os espaços de escola e os profissionais da educação. Professores e funcionários precisam estar preparados para dar respostas ao desafio do processo de ensino-aprendizagem em tempo virtual.

Os alunos, em sua tenra idade, pelo acúmulo de experiências imagéticas que trazem consigo e pelas relações que travam num contexto de mundo urbano, colocam novos desafios à forma de ensinar tradicional e bancária na qual a maioria dos profissionais foi “formada”. Do ponto de vista das relações, há novos desafios ante à velha ordem de respeito que imperava no campo. Ou nos preparamos para novos patamares de convivência nas relações e na construção do conhecimento ou viveremos eternamente reclamando, sem perceber a “violência” de uma escola que não oferece margem de autonomia e/ou perspectivas aos estudantes.

Outro desafio é a relação interdisciplinar, que exige grande envolvimento no planejamento, pesquisa e avaliação em conjunto. Os professores e funcionários de escola, pelas condições a que estão submetidos, não conseguem desenvolver o trabalho em conjunto, com várias complicações para o desenvolvimento do projeto pedagógico. Acrescente-se, aqui, a metodologia. Metodologia de ensino e pesquisa, no caso dos professores em específico, não são pontos fortes na formação dos profissionais pelas instituições formadoras.

Deve ser levada em conta a conjuntura desfavorável, pela instituição do livre mercado de faculdades na formação de professores oriunda da ausência do Estado na garantia da formação profissional dos educadores (AGUIAR, 2008; FREITAS, 2008; VIEIRA, 2008). Se levarmos em conta a fragilidade dos nossos estágios de formação docente, o resultado não poderia ser outro: os educadores, recém-formados, raramente reúnem condições metodológicas para ensinar, principalmente ensinar aprendendo, condição de tornar os alunos sujeitos do conhecimento, o que faria a estada em nossas escolas mais atrativa e estimulante para os alunos. Na verdade, a precariedade do salário e os contratos temporários tiram a opção da dedicação.

A formação inicial e continuada é elemento estratégico para estabelecer uma nova condição de atuação profissional. Como bem afirma Alves (1991), é preciso provocar fome de conhecimento em nossos estudantes, assunto também abordado por Freire (1996) ao mencionar a **curiosidade epistemológica**. Isso requer outra condição de formação: superação das ações que obrigam os professores a frequentar cursos apenas para garantir pontos em vista do processo de atribuição de classes e/ou aulas a cada início de ano letivo, além de acesso a meios e espaços de informações e conhecimento, para que possamos ser instrumento de diálogo com as crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas.

Estamos sendo assolados por fatos e tragédias que afetam os alunos e suas famílias. Refletir na escola sobre as condições que possibilitaram acontecer esses fatos é imperativo, sob pena de não aprendermos as lições da vida. Será necessário que os educadores estejam profundamente inseridos num ambiente de escola que favoreça a leitura, pesquisa e investigação dos fatos e do mundo, que é o papel da formação continuada.

Valorização e carreira

Outro tema basilar para a valorização profissional é a carreira, que muito nos desafia, porque carreira requer salário digno para o bom desempenho da profissão. Considerando a realidade de que são tantas as carreiras quantos são os estados e municípios do País, o desafio é muito maior, uma vez que há diferentes concepções do que venha a ser carreira.

Vieira (2007) afirma que, no serviço público e em alguns setores privados, o conceito de “profissional” está vinculado a uma carreira e, portanto, ela constitui um estímulo ao crescimento pessoal e profissional, uma vez que, em seu interior, devemos encontrar provimento por concurso público, fatores de progressão por tempo de serviço e merecimento (a verdadeira compreensão de mérito e não meritocracia) e condições para que os educadores possam “fincar” o pé no chão da escola e nela se dedicar integralmente.

Partindo desse ponto de vista e comparando os muitos projetos de carreira, no Brasil, em vez de estímulo, eles contribuem para a fragmentação do projeto escolar e da vida profissional, uma vez que, desmotivados pela própria carreira e não tendo condições de sobreviver a partir dela, os profissionais aventuram-se pelos caminhos da dupla jornada de trabalho, que, ao longo de sua vida, lhes proporcionará de forma antecipada os efeitos das moléstias inerentes à profissão (CODO, 1999).

Fato é que a condição de carreira, prevista na CF de 1988, ainda não logrou sua regulamentação. O pior é que o princípio do acúmulo de jornada é uma chaga, que tem condenado profissionais a conviver relativamente cedo com as moléstias da profissão e, na hora da aposentadoria, com a supressão de parte dos seus vencimentos (quando conformados de gratificações e adicionais que não incorporam) e de anos significativos da sua expectativa de vida. De outro lado, possibilitando o acúmulo de jornada, condena-se o professor a não ensinar como deveria e o aluno a não aprender como deveria, uma vez que o profissional com acúmulo de jornada trabalha dois períodos em relação direta com os estudantes, não lhe sobrando tempo para a pesquisa, a avaliação, o planejamento e a relação pedagógica com os próprios alunos e seus pais.

No caso relatado no início deste artigo, em que condições aquela professora vai ensinar os alunos se ela está dois períodos em sala de aula e, ao final, tem que correr para frequentar a faculdade? E a jornada de casa? E sua vida familiar? Quais as condições de essa profissional lidar com alunos do processo inicial de alfabetização? É possível, assim, entender por que aquele aluno teve dificuldades de relacionamento e de aprendizagem no primeiro ano do ensino fundamental. Há, ainda, muitas questões a serem respondidas sobre as condições daquela professora: que tempo dispõe para preparar e avaliar suas aulas? Para conviver com sua família? Para conviver com os alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem, que exigem mais tempo de acompanhamento? Que tempo tem ao final, no cotidiano da escola, ao portão, espaço diário sagrado de reunião e encontro de pais, mães ou responsáveis e momento ímpar de relação e conversa orientadora de como os pais devem acompanhar os filhos?

Há um “fim” na maioria das carreiras, que desvirtua a concepção própria de carreira: elas não favorecem a dedicação e a realização plena do profissional da educação. Cito um exemplo: o caso do estado de Pernambuco, no qual a diferença de percentual do salário do professor de nível médio para o de nível superior é de 5%, o que faz com que a carreira jamais seja estímulo para alguém entrar ou continuar na profissão, gerando prejuízos incalculáveis aos processos escolares. Toda vez que alguém abandona a profissão ou mesmo a deixa em função de melhores salários, há uma quebra de vínculo na vida dos estudantes, com a troca do profissional, determinando nova condição de aproximação afetiva entre o educador e o aluno, que afeta diretamente a relação ensino-aprendizagem, também mediada pela condição do afeto (MORGADO, 1999). Desse ponto de vista, a carreira, sem critério significativo de valorização na formação, promove um paradoxo: pensada para valorizar o educador, possibilita apenas ao gestor “gastar pouco” com pessoal.

Quando efetivos, em sua maioria estão assentados em carreiras desestimulantes, carreiras que colocam em risco os milhões em recursos, disponibilizados pela Política Nacional de Formação, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo que, de certa forma, a oferta não tem atendido a demanda, porque esta não reúne as condições para aproveitar aquela, uma vez que não há para os profissionais, condições objetivas de carreira para frequentar tal formação.

Para a CNTE, há aqui um grande equívoco: não se pode pensar a carreira nesse viés de negação da própria valorização. A compreensão da exigência do plano de carreira deve estar em consonância com olhar a carreira como um bem da sociedade, isto é, a existência de uma carreira com critérios significativos de valorização profissional é fundamental para os profissionais e para o sistema, mas é muito mais para os alunos, pais e mães de alunos, enfim, a sociedade.

Gosto sempre de citar minha experiência de pai de três filhos na escola pública, usando o exemplo de quando deixava meus filhos no portão do Centro Municipal de

Educação Infantil (creche e alfabetização). Aquele senhor que acolhe nossas crianças no portão precisa ser entendido como um profissional da educação. A carreira como um bem da sociedade é isso: eu, enquanto pai, sinto-me tranquilo ao deixar meu filho na escola, porque, desde o portão de entrada, o confiei a profissionais da educação, que se dedicarão em conjunto para que ele tenha condições de aprender significativamente.

Segundo Vieira (2007), a carreira como bem da sociedade advém da importância social da educação e das condições para que a política possa ser desenvolvida. Debater a carreira não é só tratar questão salarial, duração da jornada de trabalho, evolução funcional; significa examinar todas as interfaces da organização do processo educacional, tendo como ponto de partida a carreira como condição favorável à dedicação profissional. Se tivéssemos condições dignas de carreira, os problemas relatados no início deste artigo seriam enfrentados com naturalidade e poderiam ser espaços de amadurecimento de todos os envolvidos. A autora, quando trata da carreira, aponta-a como um direito corporativo, além de uma garantia para a sociedade, pois, com o concurso “não há – ou é menor o risco de que o governante eventual tenha todos os poderes sobre a política a ser desenvolvida, inclusive, a da improvisação.” (p. 41).

Para a CNTE (2009), a carreira precisa estar organizada em critérios mínimos de promoção vertical e horizontal, ou seja, precisa valorizar a habilitação e o tempo de serviço do profissional, ser pensada num horizonte de valorização progressiva, garantindo uma diferença entre o nível médio e o superior em torno de 50% e de 20% nos demais níveis de formação. Na valorização por tempo de serviço, ao longo dos 30 anos de serviço previsto para a última referência da carreira, o salário deve ter uma valorização entre 50 e 60% do salário inicial de cada habilitação.

O desafio da regulamentação mínima está colocado; há que se perguntar: por que essa matéria não avança no Congresso? Pela mesma razão que a Lei do Piso não deslança ou não é praticada pelos gestores, ou seja, o fato de a carreira alterar ainda mais a vida cotidiana dos profissionais da educação, exigindo mais investimento no pagamento do piso e na qualificação desses profissionais. Poucos são os gestores que apoiam a regulamentação da carreira.

O desafio está posto: lograr melhores resultados na aprendizagem com nossos estudantes requer um profissional bem formado, bem pago salarialmente, dedicado a uma única escola e uma única jornada, que possa ser avaliado no contexto de sua atuação e das condições que tem para desenvolver o seu trabalho.

Valorização e jornada

Falar em valorização profissional é também falar da jornada dos profissionais na escola; inserindo-a num contexto digno de carreira, há grandes desafios. Para ilustrar,

aponto, uma situação em que os alunos do último ano do ensino fundamental, em uma escola estadual, pensaram ações para “tirar o professor do sério”. Conseguiram, ao menos, com que ele fosse “refrescar a cabeça” na sala da coordenação. Um olhar mais atento mostra que isso é consequência de profissionais submetidos a uma dupla e até tripla jornada de trabalho e em mais de uma escola. O profissional se ressentido de uma formação profissional desvinculada da realidade e da ausência de uma formação continuada e não reúne condições para pensar e executar conteúdos e metodologias que contribuam para a melhoria do processo formativo e das relações dentro da escola.

A maioria dos problemas enfrentados dentro de nossas escolas advém de “existências” negadas dos profissionais da educação e dos estudantes. Numa condição de sociedade da imagem e da informação rápida, num processo escolar bancário e autoritário a que nossos profissionais estão expostos, não é nenhuma novidade o estranhamento nas relações. O contexto atual exige o profissional teoricamente delineado pelo antigo PNE (Lei nº 10.172, de 2001), no capítulo da formação e valorização profissional, ou seja, aquele que cria condições para que os alunos mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos trabalhos pedagógicos. Em outras palavras, somente um profissional com dedicação exclusiva poderá reunir as condições para enfrentar esse grande desafio, que é perceber as atitudes dos alunos como um grito de alerta, dizendo com seu próprio corpo que as condições de dedicação profissional atuais na escola pública não respondem à sua inserção na realidade. Como pondera Alves (1991), não reunimos hoje as condições para provocar fome de conhecimento nos alunos.

Entre as questões centrais para o debate da jornada na carreira, principalmente do professor, temos que levar em conta a jornada do estudante em sala, o que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) classifica como função pedagógica. Na relação jornada do estudante *versus* jornada do professor, o fato do professor atuar para além de uma função pedagógica tem acarretado dois grandes prejuízos na relação ensino-aprendizagem: o primeiro é de um profissional que não reúne tempo para exercer a docência, aliada às necessárias condições de investigação e pesquisa, de interação com os próprios estudantes em seu universo cultural e social, de avaliação constante e de diálogo para a superação dos problemas de aprendizagem; já o segundo está relacionado à saúde do educador.

Um professor que atua em mais de um turno de trabalho, dadas as condições de escolas e de alunos que precisa acompanhar, atrai para si toda sorte de enfermidades derivadas do exercício e estresse profissional. Codo (1999) atesta que, sob trabalho degradante estamos propensos à síndrome de Burnout, a síndrome da desistência interior. Nada mais trágico para a educação das crianças, jovens e adultos que um profissional que desistiu interiormente, que já não é mais alentado pelo sonho, pela utopia, pela esperança e pela fé de que pode e deve fazer algo para ajudá-los na superação de seus problemas.

Os debates por ocasião da luta pelo PSPN na CNTE avançaram na concepção de uma jornada de 30 horas semanais, sendo 20 horas de interação com alunos (função pedagógica) e 50% a mais desse tempo para estudos, preparação das aulas, planejamento, reuniões pedagógicas com os pares, família e interação com a sociedade. (CNTE,2007) Em que pese a cultura de pensar a jornada de 40 horas semanais, referência inicial do Pacto pela Valorização do Magistério, em 1993, que atualmente engessa a leitura, compreensão e aplicação equivocada da Lei nº 11.738, de 2008, a jornada de 30 horas semanais possibilitaria ao professor um período de descanso que certamente lhe favoreceria no acesso à cultura, ao entretenimento e ao lazer, na convivência com familiares e amigos e na superação de problemas de saúde e de relações familiares, com ganhos para a vida profissional.

No contexto da jornada, “há uma pedra no meio do caminho”, para citar o poeta Carlos Drummond de Andrade: o acúmulo de cargo para os professores na CF. O instituto do acúmulo de cargo para professor, verdadeira “chaga”, é certamente uma das razões da extenuação emocional dos professores, além dos baixos salários e da prodigiosa ação dos gestores de não favorecer uma carreira e piso salarial dignos. Apesar dos grandes debates em torno do tema, não há, no horizonte profissional dos professores, esperanças de superar a chaga do acúmulo de cargos.

O Congresso Nacional tem dívidas com a necessária regulamentação de alguns artigos que dizem respeito à educação. Além do regime de colaboração, financiamento e carreira, há a superação do acúmulo de cargo para professor. Não resolver essa questão é possibilitar a desvalorização da própria profissão e submeter os educadores aos problemas da depressão e do esgotamento nervoso, como também ao abreviamento da expectativa de vida após a aposentadoria, pelas exigências a que são submetidos (FERREIRA, 2012).

O acúmulo de cargo expõe o profissional a uma relação com centenas de alunos, em que as condições do acompanhamento individual são diretamente prejudicadas. Além da relação com os estudantes, há a necessária relação com os pares e, também, os pais e mães dos alunos, na correria da vida cotidiana, que exige dedicação exclusiva dos profissionais. O problema impede a superação de uma realidade demandada à União, estados e municípios, que é o comprometimento na formação de um profissional pesquisador, reflexivo, crítico e comprometido com a qualidade do ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001).

Com melhores condições de carreira, formação e jornada, muitas tragédias comuns numa sociedade capitalista poderiam e poderão ser evitadas, bem como seus efeitos poderão ser diminuídos, porque, a partir da escola, num contexto de formação integral do indivíduo, todo conhecimento possibilita maior condição de libertação e autonomia dos próprios indivíduos.

À guisa de conclusão

É incompreensível que, devido a tantas lacunas no processo de valorização dos profissionais da educação, legislaturas, governos e sociedade não tenham se esforçado para reverter as frágeis políticas existentes.

O momento é de encruzilhada, no sentido de caminhos diferentes que se entrecruzam: ou esta nação paga o preço da aprendizagem de qualidade para poder superar as graves desigualdades produzidas ao longo da história ou aprofundaremos um caminho de acirramento dos abismos sociais, pela via do mercado capitalista, que desconsidera as questões humanas, sociais e ambientais, em favor do lucro de poucos. A segunda opção tem um preço alto também: o das tragédias que se avizinham e, em algumas regiões, já chegaram às nossas escolas.

Para a CNTE, é urgente que os governos apontem a consolidação de uma política salarial conjugada à carreira, para reverter as perversas políticas de abono salarial e de “premiação”, que se alastraram pelo País afora e vêm transformando as relações no interior da escola. Urge estabelecer em lei os princípios e diretrizes nacionais para os planos de carreira, pois, sem formação inicial e contínua, carreira digna, jornada compatível com a dos alunos e salário digno, não lograremos atrair os jovens para a profissão. Sem as condições de valorização profissional, não lograremos garantir a aprendizagem em nossas escolas. Estaremos conformando situações de miséria humana, que encontram na violência sua mais nobre expressão, também conformando cenários de desemprego e subemprego, enfim, condições de negação da cidadania.

Desde a professora que trabalha em duas jornadas, em duas escolas e ainda frequenta um curso de formação continuada, com sérias limitações na relação com os educandos, continuaremos a possibilitar que o exemplo do estudante com dificuldades seja multiplicado em centenas e milhares, ratificando, assim, o “fracasso” da aprendizagem na escola pública, objetivo maior daqueles que controlam o mercado. Se a sociedade não paga o preço da educação do seu povo, pagará o preço das tragédias sociais. Não é este o presente, nem o futuro, que queremos para o País.

Em articulação com a formação, a carreira, o salário e a jornada, é preciso estabelecer um elo entre as bases teóricas do conhecimento, o mundo do trabalho, a escola, seu projeto educativo e suas circunstâncias, a fim de possibilitar o acesso ao conhecimento e à cidadania.

Recebido em setembro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela. Entrevista. In: **FORMAÇÃO** de professores: impasses e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.
- ALENCAR, Maria Socorro. Depoimento. **SINTEPE**, Proteste já, Escola, Desabafo, 1 mar. 2013. Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3385:desabafo&catid=56:escola&Itemid=82>. Acesso em: 3 mar. 2013.
- ALVES, Rubem Azevedo. **Educar para quê?** [S.l.: s.n.], 1991. 1 videocassete.
- ARAÚJO, Heleno. Depoimento. **Facebook**. Disponível em: <<http://www.facebook.com/pages/Sintepe/193219397436822?fref=ts>>. Acesso em: 3 mar. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 1998.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.
- _____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2009a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 29 de janeiro de 2009. Alteração da Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006 Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009b.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 484, de 28 de maio de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009c.
- _____. Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. Resolução nº 2, de 23 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2009d.
- _____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Atividade Legislativa, Projetos de Lei e Outras Proposições, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: mar. 2013.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2.826, de 1º de dezembro de 2011. Estabelece os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública, em conformidade com o art. 206, V da Constituição Federal. **Câmara dos Deputados**, Atividade Legislativa, Projetos de Lei e Outras Proposições, 2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=529691>>. Acesso em: mar. 2013.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Cadernos de Educação**, Brasília, DF, v. 21, 2 ed., p. 1-161, out. 2009.

CNTE: O PASSO-A-PASSO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL. Brasília, Fevereiro de 2007.

DOURADO, Luiz Fernandez. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. **Cadernos de Educação**, Brasília, DF, v. 21, 2 ed., p. 132-144, out. 2009.

FERREIRA, Gilmar Soares Ferreira. **Segunda audiência**: educação básica: responsabilidade do Governo Federal? Brasília, DF: Comissão de Educação do Senado Federal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena. Entrevista. In: FORMAÇÃO de professores: impasses e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

MONLEVADE, João A. Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial nacional dos educadores**: dois séculos de atraso. Brasília, DF: [s.n.], 2007.

_____. Entrevista. In: FORMAÇÃO de professores: impasses e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

Undervaluing professionals involves a risk for the country

ABSTRACT: This article deals with the undervaluing of professionals, the result of different inter-related factors, which constitute the basis of the professionalism of the Brazilian educator. With a focus on the perspective of learning, it shows the challenges to be faced by federal agencies, professionals and society, starting with better working conditions for education professionals.

Keywords: Learning. Undervaluing professionals. Career. Formation. Working conditions.

La dévalorisation professionnelle fait courir des risques au pays

RÉSUMÉ: Cet article examine la valorisation professionnelle, résultat de la mise en place de différents facteurs liés entre eux et qui forment la base du professionnalisme de l'éducateur brésilien. Prenant pour ligne d'horizon l'apprentissage, il montre les défis que, avec de meilleures conditions de travail chez les professionnels de l'éducation, les acteurs fédérés, les professionnels et la société doivent affronter.

Mots-clés: Apprentissage. Valorisation professionnelle. Carrière. Formation. Conditions de travail.

Con la desvalorización profesional el País corre riesgos

RESUMEN: Este artículo trata sobre la valorización profesional, resultado de la aplicación de varios factores entrelazados, que forman la base del profesionalismo del educador brasileño. Enfocado en el horizonte del aprendizaje, muestra los retos que deben ser enfrentados por los entes federados, por los profesionales y por la sociedad, a partir de mejores condiciones de trabajo para los profesionales de la educación.

Palabras clave: Aprendizaje. Valorización profesional. Carrera. Formación. Condiciones de trabajo.

O SNE e o cuidado com a saúde para a valorização do educador

FLÁVIA MARIA DE BARROS NOGUEIRA*

ANTONIO ROBERTO LAMBERTUCCI**

RESUMO: O Sistema Nacional de Educação (SNE) concretizar-se-á a partir da construção de normas de cooperação e, portanto, deverá ser pactuado. Há que construir padrões nacionais respeitando a diversidade, definindo o que deve ser centralizado e o que pode ser autonomamente decidido pelos sistemas subnacionais. As condições de trabalho, diferentes em cada rede e insatisfatórias para muitos profissionais, provocam adoecimento, mas a legislação prevê cuidados com a saúde dos trabalhadores, sem distinção do vínculo. A construção do SNE é uma excelente oportunidade para pactuar normas nacionais específicas aos profissionais da educação.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Educação. Valorização dos profissionais. Condições de trabalho. Adoecimento.

Introdução

A organização territorial e política brasileira possui elementos que levam a uma condição de extrema complexidade. A definição do estado como unidade federativa com municípios que têm autonomia contribui para

* Doutora em Ecologia e Recursos Naturais. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Diretora de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC). Brasília/DF - Brasil. E-mail: <fnog@terra.com.br>.

** Especialista em História do Brasil e em Democracia, República e Participação Social. Professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e Diretor de Valorização dos Profissionais da Educação (DIVAPE) da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC). Brasília/DF - Brasil. E-mail: <antoniolambertucci@yahoo.com.br>.

a intensa fragmentação de políticas, o que aumenta consideravelmente a exigência para a construção de pactos em busca da garantia mínima dos direitos constitucionalmente definidos, tornando ainda mais desafiadora a tarefa de coordenação do Governo Federal na ação estatal. Aliadas a esses fatores, apresentam-se como pano de fundo as desigualdades econômicas e sociais, historicamente construídas, que aumentam exponencialmente a complexidade e as tensões próprias do contexto federativo.

Diante desse cenário, com entes federativos autônomos dispostos de forma não hierárquica, a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 apontou para a necessária regulamentação do art. 23 da Constituição Federal de 1988, que define competências comuns à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios em diversas áreas da política pública, com o objetivo central de atingir o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. Para nós, em especial, interessam aqui as responsabilidades comuns na área da política pública educacional.

Para exercer as competências comuns, a Constituição define que normas para a cooperação deverão ser fixadas em leis complementares. Assim, entendemos que o Sistema Nacional de Educação (SNE) concretizar-se-á a partir da construção dessas normas de cooperação e deverá ser, por consequência, pactuado.

Ao lado dos inúmeros obstáculos para a construção de uma abordagem sistêmica para a educação no Brasil (SAVIANI, 2010), diversos fatores hoje concorrem positivamente para essa pactuação. Entre eles, localizam-se todas as conquistas construídas até aqui, não sem disputa, a começar pela própria Constituição de 1988 e passando pelos avanços legislativos que afirmam o direito à educação, como o financiamento, a corresponsabilização da União na universalização da oferta da educação básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) a ser construído em regime de colaboração, as diretrizes nacionais, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), entre tantos outros.

Para a pactuação, concorrem também as fortes pressões sociais e a garantia de espaços para sua expressão, notadamente as conferências, que debatem aspectos centrais da política pública. Este foi especialmente o caso da Conae, em 2010, que apontou para a finalidade maior do SNE: a garantia do direito de cada brasileiro à educação, com a mesma qualidade em qualquer ponto do País, respeitando as diversidades locais e regionais – unidade na diversidade, como propõe Cury (2010).

A conferência não esgotou esse debate em 2010, embora tenha claramente revelado a necessidade de articular “subsistemas” de avaliação, desenvolvimento curricular, financiamento da educação, produção e disseminação de indicadores educacionais, planejamento e gestão, e formação e valorização profissional (BRASIL, 2010). A questão central parece-nos ser construir padrões nacionais respeitando a diversidade e, ao mesmo tempo, definir o que deve ser centralizado e o que pode

ser autonomamente decidido ou realizado pelos diferentes sistemas. O foco, por sua vez, deve ser os estudantes e aqueles que ainda precisam acessar o serviço público, isto é, a finalidade do sistema deve ser a garantia do direito constitucional subjetivo.

Parece razoável considerar a necessidade de maior poder de escolha local para aquilo que se refere às condições da oferta do serviço educacional, dadas as diversidades regionais, sociais e culturais brasileiras. Um modelo mais adequado de financiamento consideraria a ampliação da descentralização de recursos para que os sistemas de ensino pudessem, autonomamente, definir como e com quais materiais trabalhariam para garantir o direito do estudante à educação de qualidade. Paralelamente, parece importante considerar que centralizadas – ou nacionalmente pactuadas – deveriam ser as decisões sobre o currículo, a avaliação, a formação e a valorização dos profissionais da educação, aspectos fundamentais para a garantia do direito de aprender.

Profissional motivado e comprometido

Um quadro de profissionais da educação motivado e comprometido com os estudantes é um dos elementos constitutivos do SNE. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a construção de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. Entretanto, cada profissional vincula-se a uma condição diferenciada de trabalho, dada a autonomia administrativa do ente federativo. É fato, por exemplo, o que é apontado por Gouveia e Tavares (2012): na diversidade de contextos locais brasileiros, encontramos situações de ausência de planos de carreira, de planos aprovados, mas não efetivados, e uma gama imensa de planos de carreira com lógicas distintas.

Parte dessa variação tem relação com a forma como, no contexto federativo, a proteção ao trabalho do servidor público é concebida. Por outro lado, vários fatores contribuem para a boa aprendizagem ou para o fracasso da escola, mas nenhum outro tem a dimensão e a importância do professor. Atualmente, como jamais esteve, esse reconhecimento discursivo está presente na mídia, nas falas dos gestores públicos, dos parlamentares e dos empresários. Todos acreditam que uma educação de qualidade desenvolve-se com um quadro de professores e profissionais de apoio à docência profundamente comprometido com os alunos.

O documento final da Conae de 2010 afirma que,

[...] possivelmente, em nenhum outro momento histórico tenham merecido tamanha ênfase, por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais, como nas últimas

décadas, reconhecendo o protagonismo dos/das profissionais da educação no sistema educacional. (BRASIL, 2010, p. 77).

No mesmo sentido, o documento referência a ser debatido no processo da Conae de 2014 afirma que

[...] o Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. É preciso assegurar condições de trabalho e salários justos equivalentes com outras categorias profissionais de outras áreas que apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo. (BRASIL, 2012a, p. 80).

Reconhecimento discursivo e profissão

Um profissional comprometido com a educação é essencial e deveria ser um profissional socialmente valorizado e respeitado pela sociedade e, principalmente, pela comunidade escolar, para que seu comprometimento tivesse lastro, isto é, respaldo, para que ele gastasse suas energias física, psicológica e intelectual na construção de estratégias de ensino e de relacionamento com seus alunos, na sala de aula e fora dela.

Esta, infelizmente, não é a realidade da grande maioria dos professores da educação básica no Brasil. Muito ao contrário, as condições de trabalho da maioria dos profissionais da educação básica pública são insatisfatórias para lhes assegurar o lastro material necessário para o seu desempenho integralmente comprometido com os estudantes, provocando, assim, problemas de adoecimento.

Os baixos salários obrigam os professores a extensas jornadas de trabalho em várias escolas, despendendo excesso de tempo em deslocamento e envolvendo-se com um enorme número de turmas em diferentes turnos. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam que 20% dos docentes trabalham em mais de uma escola e há casos de acúmulo de função docente em até cinco estabelecimentos (BRASIL, 2011). Dados do mesmo instituto revelam, ainda, que 32% dos docentes trabalham em dois turnos e 6,8% trabalham em três turnos.

Outro importante aspecto da atividade profissional é a intensidade do trabalho. O esforço psicológico e emocional empregado na função é intenso, exigindo absoluta concentração intelectual e uma grande capacidade de lidar com os diversos interesses de um grupo de pessoas durante toda a jornada. Nos casos em que o conteúdo curricular tem poucas aulas por semana, o professor chega a trabalhar com centenas de alunos diferentes durante a mesma semana. Além disso, as escolas, os turnos e as turmas não são homogêneos. Uma análise pormenorizada dos ambientes escolares é

sempre importante para entender as necessidades dos alunos e as potencialidades ou fragilidades dos professores, com o objetivo de buscar realizar um planejamento escolar orientado a suprir essas necessidades.

Da mesma forma, as relações entre os professores e os alunos dentro das salas de aula não são simples. Em muitos casos, a autoridade do professor é confrontada por grupos de alunos, sem que o professor tenha respaldo da direção da escola ou da organização do sistema, haja vista que a relação hierárquica deve funcionar, porém o mais importante é a capacidade do sistema de buscar alternativas pedagógicas estimulantes para os alunos.

Casos de violência são relatados com frequência; violência contra o professor e entre os próprios alunos, aumentando ainda mais o grau de estresse do docente, com sua segurança pessoal em risco. Isso acontece devido à mudança em processo na autonomia dos jovens, em confronto com uma estrutura escolar rígida em sua organização, que muito lentamente começa a se adaptar.

Lamentavelmente, a realidade das escolas ainda não foi incorporada, tampouco impactou, a maior parte dos currículos dos cursos de licenciatura. Se, nos processos de formação profissional de outras categorias, aprender a fazer é uma regra básica, o mesmo nem sempre ocorre na formação profissional dos professores. Com frequência, o futuro professor aprende conteúdos, conceitos e concepções educacionais importantes, mas não aprende a enfrentar as situações reais na vivência de suas atividades pedagógicas; não aprende técnicas de ensino nem de gestão de conflitos para lidar com relações normalmente tensas no interior das salas de aula, para enfrentar desafios maiores do que a preocupação com o aprendizado do conhecimento científico.

Os currículos, os tempos e a organização escolar também não se flexibilizaram, para que novas alternativas pedagógicas motivem os alunos. Ainda que as possibilitassem, é inseguro dizer que os professores teriam condição e formação para planejar suas atividades com base em diagnósticos da situação de cada turma e, por vezes, de cada aluno. Além disso, as mudanças de orientação pedagógica, os programas imputados às escolas, as avaliações de desempenho sem participação do coletivo e a ausência de espaços de participação e de pertencimento agravam o desalento e os riscos de adoecimento. Conforme Assunção e Oliveira (2009), mudanças repentinas na gestão que atribuem mais tarefas ao profissional aumentam a intensidade no trabalho e, consequentemente, causam mais adoecimento.

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, consequentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é

chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354-355).

Nesse contexto complexo, os indicadores de qualidade das escolas públicas brasileiras, estimados pelas avaliações promovidas pelos governos federal, estaduais e mesmo municipais, colocam em evidência o papel estratégico e único dos professores para a aprendizagem dos estudantes. Mas a escola ensina e forma para mais que isso; ela possibilita que os sujeitos adquiram, consolidem ou revisem valores humanos, sociais e preceitos morais e essa parte não é formalmente avaliada, pela inerente dificuldade em estabelecer parâmetros que limitem os riscos da subjetividade.

Os temas "avaliação" e "responsabilização" felizmente têm feito parte da agenda de debate acadêmico e social (FREITAS, 2012), porém, como análises mais profundas normalmente não são feitas pela mídia nem pela sociedade de modo geral, reflete-se e adensa-se no Congresso Nacional aquilo que ganha corpo fora dele: projetos de lei de responsabilidade educacional, penalizando gestores e vinculando prêmios e penalidades a professores, dependendo do desempenho dos estudantes nas provas de massa. Todos esses fatores, aliados, armam a bomba emocional que compromete a saúde dos docentes, com doenças físicas e psicológicas, como síndrome de *burnout* (SORATTO; PINTO, 2006), doenças por esforço repetitivo e doenças depressivas.

A saúde dos profissionais da educação

Estudos realizados em Belo Horizonte, Florianópolis e Vitória da Conquista (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009) apontam para uma forte frequência de risco de desenvolver transtornos mentais e problemas de voz entre os docentes (FERREIRA, 2010) como causa de parte dos afastamentos por problemas de saúde. Portanto, o absentismo também tem outros fatores. As frequentes paralisações dos professores não são causadas exclusivamente pelos processos de enfrentamento com os gestores nas lutas reivindicatórias, mas também como uma forma legitimada de pausa no trabalho, o que pode indicar mais uma forma de resistência à extrema intensidade do trabalho docente tal como se desenvolve em muitas escolas.

As relações de trabalho são desiguais entre os trabalhadores no serviço público e os trabalhadores na iniciativa privada. Obviamente, existem vantagens e desvantagens para ambos os lados, mas, se buscamos aperfeiçoar as relações de trabalho para criar um ambiente melhor, devemos incorporar à área pública os direitos trabalhistas previstos nas normas regulamentadoras de saúde e segurança no trabalho.

Há décadas, a legislação, a começar pela Constituição Federal Brasileira, prevê cuidados para com a saúde dos trabalhadores, sem distinção do vínculo de trabalho:

No Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXII – redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança (BRASIL, 1988).

Possivelmente, seria mais adequado criar normas específicas para a área educacional, como existem para a área rural e para a construção civil, tendo em vista a natureza específica desse trabalho. De fato, em um cenário trabalhista complexo como o que vive boa parte dos docentes, é necessário que o poder público tenha políticas de valorização que incluam formas de prevenção contra as doenças ocupacionais.

Recentemente, algumas iniciativas apontam para a maior preocupação da sociedade e dos governos. O Ministério da Educação incorporou ao Plano Plurianual (PPA) 2012-2015 o tema da saúde dos profissionais da educação, já previsto no Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012, o qual dispõe sobre o PNE, propondo na Meta 7:

Estratégia 7.31– estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos(das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional. (BRASIL, 2012c).

Por sua vez, o PPA 2012-2015 prevê o seguinte:

02BT – Definir diretrizes para a política nacional de saúde ocupacional dos profissionais da educação e estabelecer ações voltadas para a prevenção e atenção à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, em regime de colaboração com os entes federados. (BRASIL, 2012b).

Algumas secretarias de educação e de administração já desenvolvem programas de prevenção contra as doenças ocupacionais. Em Pernambuco, o governo desenvolve o “Programa de Atenção ao Servidor”, contando com 18 núcleos de acompanhamento, com psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos. Também há programas de prevenção contra as doenças ocupacionais em Sergipe, São Paulo, Tocantins e Rio Grande do Norte e em várias prefeituras.

Pactos para enfrentar o adoecimento

As políticas são importantes, é inegável, sobretudo porque partem da sensibilidade de alguns gestores. Contudo, é necessário que se estendam aos elementos

causadores do adoecimento. Intervir sobre os sintomas não é desprezível, mas sabemos que as causas devem ser atacadas para que haja efeitos permanentes sobre a qualidade da saúde. O cenário é grave e as mudanças são complexas, porque exigem políticas permanentes, muitos investimentos e responsabilidades compartilhados entre os entes federativos. Essa irrefutável constatação, contudo, não deve ofuscar o desinteresse de muitos gestores pelo tema.

Ações de curto, médio e longo prazo e de variadas complexidades poderiam ser desenvolvidas pelos gestores, aportando recursos, obviamente, mas também testando a criatividade e a iniciativa. Se não é possível superar todos os fatores de risco de uma só vez, é necessário preparar os professores para atuar sob condições de risco de adoecimento, bem como formar os gestores para construir ambientes de engajamento coletivo que busquem soluções, mas sempre com a perspectiva de transformar radicalmente essa realidade.

De fato, o crescimento da mobilização nacional pela educação nas últimas décadas permite o aprofundamento do debate e a adoção prática de políticas públicas na área educacional nas mais variadas frentes. O PNSP dos profissionais da educação básica consolida-se, as diretrizes de carreira encontram-se em tramitação no Congresso Nacional, a formação de professores e funcionários vem se fortalecendo. Entretanto, o tratamento das condições de trabalho e das relações de trabalho dos profissionais da educação, visto de modo mais abrangente, segue processo mais lento, sendo incipiente ou inexistente em vários estados e municípios.

A discussão sobre o SNE oferece excelente oportunidade para conceber políticas de valorização dos profissionais da educação como parte integrante e articuladora. Como nos lembra Vieira (2012) sobre o PSPN, nenhuma alternativa que não passe pelo estabelecimento de padrões mínimos em todo o território nacional responde ao desafio de construção do SNE. Portanto, parece fundamental assegurar espaços de diálogo e negociação para a melhoria das relações de trabalho pela via da pactuação de condições adequadas, em todo o País, retomando o debate sobre as diretrizes nacionais de carreira no Congresso Nacional.

Recebido em setembro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Referências

- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 nov. 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Documento final da CONAE 2010**. 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 12 nov. 2012.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Educacional 2011**. Brasília, DF, 2011.
- _____. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento referência. Brasília, DF: MEC, 2012a.
- _____. Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jan. 2012b.
- _____. Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Senado Federal**, Portal Atividade Legislativa, Projetos e Matérias Legislativas, 2012c. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259. Acesso em: 12 nov. 2012.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da construção de um sistema nacional de educação**. 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf. Acesso em: 5 nov. 2012.
- FERREIRA, Leda Leal. **Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil**. Relatório final do projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. São Paulo: FUNDACENTRO, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.
- GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de colaboração. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 185-197, jan./jun. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema de educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em: 5 nov. 2012.
- SORATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo Magalhães. **Atitudes no trabalho e burnout**. Educação: carinho e trabalho. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- VIEIRA, Juçara Maria Dutra. Piso salarial e federalismo: muitos passos e compassos. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 199-209, jan./jun. 2012.

The National Education System and health care as a means of valorizing the educator

ABSTRACT: The National Education System will be established through the setting up of norms of cooperation which, for that very reason, should represent a shared agreement. National standards must be drawn up respecting diversity, defining what should be centralized and what can be autonomously decided by subnational systems. Working conditions which differ from one network to another and are unsatisfactory for many professionals are the cause of illness, but the legislation envisages healthcare for workers, irrespective of their contractual relationship. The setting up of the National Education System provides an excellent opportunity to agree on national standards specific to education professionals.

Keywords: National Education System. Valorization of professionals. Working conditions. Illness.

Le SNE et le souci de la santé pour la valorisation de l'éducateur

RÉSUMÉ: Le Système National de l'Éducation (SNE) se concrétise dans la construction de normes de coopération et doit être l'objet d'un pacte, respectant la diversité, définissant ce qui doit être centralisé et ce qui peut être décidé par les systèmes sous-nationaux. Les conditions de travail provoquent des maladies mais la législation envisage les soins de santé des travailleurs sans distinction de profession. La construction du SNE est une occasion de convenir de normes nationales spécifiques aux professionnels de l'éducation

Mots-clés: Système National d'Éducation. Valorisation des professionnels. Condition de travail; Maladie.

El SNE y el cuidado con la salud para la valorización del educador

RESUMEN: El Sistema Nacional de Educación (SNE) se concretizará a partir de la construcción de normas de cooperación y, por tanto, deberá ser pactado. Hay que construir padrones nacionales respetando la diversidad, definiendo lo que debe ser centralizado y lo que puede ser decidido autónomamente por los sistemas sub-nacionales. Las condiciones de trabajo, diferentes en cada red e insatisfactorias para muchos profesionales, provocan enfermedad, pero la legislación prevé cuidados con la salud de los trabajadores, sin distinción de vínculo. La construcción del SNE es una excelente oportunidad para pactar normas nacionales específicas a los profesionales de la educación.

Palabras clave: Sistema Nacional de Educación. Valorización de los profesionales. Condiciones de trabajo. Enfermedad.

Terceirização e adoecimento dos funcionários da escola

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS*

EDMILSON RAMOS CAMARGOS**

RESUMO: O presente artigo busca mostrar como o processo de terceirização vem interferindo nas relações de trabalho e na saúde-adoecimento dos trabalhadores da educação, especialmente os funcionários de escola. Busca mostrar, ainda, as lutas travadas e os problemas encontrados por esses funcionários na sua constituição histórica.

Palavras-chave: Terceirização. Trabalho. Funcionários da educação. Saúde-adoecimento.

Introdução

Pensar a saúde-adoecimento do trabalhador requer observar as condições em que ele está produzindo sua existência e em que medida as condições de trabalho não estão fazendo com que sua função se torne algo estranho ao próprio trabalhador. É preciso pensar no âmbito de uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista, imbuída de contradições e caracterizada pela divisão social do trabalho, que, ao redirecionar as relações entre os homens, o faz despojando-os de si mesmos, ou seja, alienando-os. Pensar a saúde-adoecimento desses sujeitos implica pensar em trabalho, relações sociais de produção, formas de organização da sociedade; implica falar em sujeitos, homens e sua constituição histórica, em humanização, em determinados momentos históricos, sob determinadas formas de organização da sociedade, e em processos de desumanização, alienação e exclusão social.

* Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade de Brasília (UnB), diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação do Distrito Federal (Anpae-DF), coordenadora adjunta do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae) e editora da revista *Linhas Críticas*. Brasília/DF - Brasil. E-mail: <cdealmeidasantos@gmail.com>.

** Licenciatura plena em Agricultura, Zootecnia e Administração, e Economia Rural. Diretor do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal (SAE/DF) e coordenador do Departamento de Funcionários de Escola (Defe) da CNTE. Brasília/DF - Brasil. E-mail: <lamparina@cnte.org.br>.

O trabalho constitui, indiscutivelmente, fator preponderante para o desenvolvimento das relações sociais e de produção e, conseqüentemente, para a configuração da subjetividade humana. Para Jacques (1996), o trabalhador vai adquirindo e desenvolvendo atributos que qualificam e constituem sua identidade e subjetividade, nos espaços e nas relações de trabalho. Se a categoria trabalho torna-se referência na constituição do modo de vida do homem, no estabelecimento das suas relações afetivas e na construção das suas habilidades e competências, ela também assume papel fundamental em sua saúde física e mental. Contudo, essa relação precisa ser pensada a partir de múltiplas determinações, como gênero, etnia, processo de trabalho, transformações tecnológicas e organizativas. Como aponta Jacques (2003, p. 111), é necessário analisar esses processos, tendo em vista a

dimensão da experiência e das vivências dos trabalhadores sobre o cotidiano de vida e de trabalho enquanto expressões do sujeito na intersecção de sua particularidade com o mundo sócio-cultural e histórico, em que se incluem as vivências de sofrimento e adoecimento sem privilegiar, necessariamente, os diagnósticos clínicos.

Assim, discorrer sobre o tema remete-nos a Karl Marx, que como nenhum outro pesquisou, estudou, teorizou e escreveu sobre o modo de organização social de produção que suscita, desenvolve e potencializa o processo de alienação: o modo de produção capitalista. Ele mostrou, mediante estudos e pesquisas, socializados por meio de escritos e manuscritos, que a alienação é condição basilar de manutenção desse modo de organização da produção, na medida em que tem como característica o obscurecimento da realidade, das consciências, da capacidade dos sujeitos de perceber as situações, a si e aos outros.

Para Marx, o homem humaniza-se nas relações com os outros homens e com a natureza e é por meio do processo de trabalho que essas relações concretizam-se, que eles se constroem e se reconhecem enquanto homens (MARX, 1999). Na atual forma de organização da sociedade, no entanto, as relações de trabalho não permitem aos homens se reconhecerem, pois o estranhamento é de tal forma potencializado, que tanto o processo quanto o produto do trabalho humano não são objetos de reconhecimento.

Ao caracterizar o trabalho como a capacidade do homem de agir sobre a natureza, transformando-a para seu próprio proveito e, assim, criando o mundo, Marx e Engels (1964) demonstram que é a ação, mediante a práxis, que humaniza a natureza; ao humanizá-la, naturaliza-se e, nesse processo, cria a história. Afirmam que

é precisamente na ação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro *ser genérico*. Tal produção é a sua vida genérica activa. Através dela, a natureza surge como a sua obra e a sua realidade. Por conseguinte, o objecto do trabalho é a *objetivação da vida genérica do homem*: ao não

reproduzir-se apenas intelectualmente, como na consciência, mas activamente, ele duplica-se de modo real e intui o seu próprio reflexo num mundo por ele criado. (MARX; ENGELS, 1964, p. 165).

É nessa ação criadora, transformadora e humanizadora que o homem faz-se humano, diferindo dos outros animais. Assim, o princípio primeiro de toda a história é a existência de indivíduos humanos vivos e “o primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 27).

Ora, a organização corporal dos homens relacionando-se com a natureza é o processo de trabalho; logo, o princípio primeiro da humanização é os homens produzindo suas condições materiais de existência. A distinção essencial entre os homens e os animais dá-se mediante a produção material de existência, condicionada pela organização corporal. Assim, o que os homens são “coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 28). Em outras palavras, “os homens fazem sua própria história, mas não o fazem como o querem; não o fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX; ENGELS, 1997, p. 21).

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. [...] A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como *realmente* são, isto é, tal como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolve suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade. (MARX; ENGELS, 1999, p. 35-36).

Dessa forma, depreende-se que são as formas sociais de trabalho que determinam as relações humanas, a produção e satisfação de necessidades e as mediações que constituem a sociedade.

Esse movimento de criação, satisfação e criação de necessidades faz a história, mas, para fazer história, os homens precisam viver e, para viver, precisam satisfazer as necessidades básicas, como alimentar-se, habitar e vestir-se. Portanto, “o primeiro ato histórico do homem é a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 39). No entanto, a produção dos meios que possibilitam a satisfação dessas necessidades não depende unicamente da vontade humana, mas, sobretudo, das condições reais, ou seja, das condições sociais, políticas e materiais de produção, pois “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (p. 37).

O trabalho, na perspectiva marxista, é o elemento fundamental de constituição dos homens. Marx (1999) entende que o homem faz-se homem nas relações sociais; como estas se dão mediante as relações de trabalho, que, por sua vez, são relações de produção da vida material e espiritual, apenas nas relações sociais de produção desenvolvida pelos homens, no processo de apropriação da natureza, o homem constitui-se, ou seja, os homens possuem necessidades historicamente condicionadas, fruto de determinadas condições de existência mediatizadas pelo trabalho, entendido como espaço de alienação e consciência. No modo de produção capitalista, no entanto, as relações sociais de produção, ou relações de trabalho, são relações estranhadas; relações que não se configuram como elementos de humanização, como condições de reconhecimento e emancipação do homem, mas como condições de manutenção da existência física e, conseqüentemente, predominam como fontes de desumanização.

Contrapondo-se a essa lógica de minimização do homem, Marx (1999) afirma que a vida produtiva é a vida genérica; é vida que cria vida, não podendo, portanto, ser entendida nesse sentido restrito, isto é, como meio de vida. O processo de alheamento do homem no trabalho culmina, assim, na sua animalização, tendo em vista que essa categoria comporta as três dimensões que o constituem, enquanto humano, quais sejam: as relações homem-homem, homem-natureza e homem-consigo mesmo. A alienação furta, dessa forma, um dos elementos fundamentais na constituição da humanização e da emancipação: a consciência; não a consciência abstratamente pensada, mas a consciência enquanto capacidade de percepção de si e do outro em dadas situações, a consciência produzida/construída nas e pelas relações sociais estabelecidas em condições reais e objetivas concretamente determinadas.

Contraditoriamente, as condições objetivas produzem as condições para a sua superação e, conseqüentemente, do modo de produção enquanto processo de lutas. Ainda, sendo as condições reais objetivas, no modo de produção capitalista, alienadas do representar do homem, a forma de pensar e o produto do seu pensar também o são, tendo em vista que as relações que produzem essas consciências – as relações de produção da vida material e espiritual – são estranhas aos seus produtores.

O processo de trabalho torna-se de tal forma estranho nesse modo de produção, que, segundo Marx e Engels (1964), a alienação do trabalhador não significa apenas a transformação do seu trabalho em objeto, mas o produto do seu trabalho, verdadeiro objeto, “assume uma existência externa, que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica.” (p. 160). No entanto, ao desenvolver relações de trabalho alienadas, o homem aliena-se dos outros com quem estabelece relações.

A alienação do homem e, acima de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e exprime-se primeiramente na relação do homem aos outros homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador, se encontra. (MARX; ENGELS, 1964, p. 166).

Entendida a alienação como relação de estranhamento, de alheamento entre trabalhador e trabalho, de não reconhecimento do trabalhador no produto do seu trabalho, consequência de um processo de produção dividido, parcelado, fragmentado, departamentalizado, no qual o trabalhador não detém o controle do processo, faz-se necessário entender em qual forma de sociedade essa relação é possível, tendo em vista “[...] que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão constantemente ligados a um determinado modo de cooperação e a uma fase social determinada [...]” (MARX; ENGELS, 1999, p. 42).

Nesse sentido, analisar e compreender a saúde-adoecimento do trabalhador requer a compreensão das condições em que esse processo desencadeia-se, destacando a sua intensificação com a reestruturação produtiva do capital, que traz para o âmbito das relações de trabalho novos elementos, como flexibilização e terceirização, combinados com características de períodos anteriores. Para Antunes (2012, p. 47), o estágio atual do capitalismo, especialmente o brasileiro, é marcado por

enormes enxugamentos da força de trabalho [que] combinam-se com mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade, coexistindo com o fordismo, que parece ainda preservado em vários ramos produtivos e de serviços.

História de limites e possibilidades

A história dos funcionários da educação no Brasil está atrelada à própria história da educação. No período jesuítico, essas funções eram exercidas pelos “irmãos coadjutores” (auxiliares), que, mesmo tendo instrução, viviam em posição de subalternidade em relação aos padres dentro dos colégios e seminários. Eles desenvolviam suas atividades na cozinha, na sacristia das igrejas, na horta, no pomar e na fazenda, na enfermaria, na biblioteca, nas oficinas de costura, de marcenaria, de ferraria, de trabalho em couro etc. Esse período foi também marcado pela divisão social do trabalho no interior da educação jesuítica: professores (padres) e irmãos coadjutores (auxiliares), que, por sua vez, eram auxiliados por escravos.

A ampliação do atendimento à educação e a criação de novas instituições

educativas, como liceus, colégios e escolas normais, com a construção de prédios grandes e vários tipos de dependência, trouxeram à baila a necessidade de um quadro de pessoal diferenciado, além dos professores; “foi aí que nasceu a categoria dos funcionários da educação, não mais escravos, nem religiosos, mas funcionários públicos, assalariados.” (MONLEVADE, 2001, p. 24). A categoria dos funcionários de escola firmou-se, no entanto, com a expansão educacional, no período entre 1934 e 1988, no qual a população passou de 35 para 150 milhões de habitantes e tornou-se 75% urbana. Essa explosão populacional levou à criação de muitas escolas primárias e secundárias de grande porte, que passaram a exigir a presença de “novos tipos de trabalhador” na educação escolar: porteiros, auxiliares nas secretarias, bibliotecários, preparadores de experiências em laboratórios, vigias, agentes de limpeza, inspetores de alunos e merendeiras.

Assim, como aponta Monlevade (2009), pensar a história dos funcionários da educação no Brasil remete ao século XVI, desde os “irmãos coadjutores”, advindos das comunidades anexas aos colégios e escolas da Companhia de Jesus, passando pelo escravo auxiliar das aulas régias e dos liceus, no século XVIII, visto como escravo, ainda que livre.

As formas de ingresso desses funcionários também estão atreladas à organização política e econômica do País. Na segunda metade do século XIX, com os “apoios burocráticos” das escolas republicanas, havia o provimento por “livre nomeação” ou pela organização de concurso público, nos moldes do que já acontecia com os quadros de professores. De 1946 a 1985, na chamada fase de “democratização da escola”, com os “servidores clientelísticos”, o ingresso principal era feito por indicação, por intermédio do apadrinhamento político-partidário de fazendeiros, coronéis ou autoridades locais.

A década de 1980, período da chamada “redemocratização” do País, também foi marcada pela eclosão de vários movimentos sociais organizados, com destaque para o dos educadores, que lutaram em prol da escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Com a realização das conferências brasileiras de educação (CBE), esses movimentos articularam-se no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por ocasião da tramitação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e intensificaram suas lutas sindicais. A luta pela valorização dos profissionais da educação foi ponto de convergência, incluindo os professores de todos os níveis de ensino e os funcionários de escola, gerando muitos debates, propostas e intervenções, com o objetivo de resgatar o valor social dos intelectuais trabalhadores e a garantia de uma educação pública crítica e comprometida com a transformação social.

A criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 1990, tornou-se um marco na trajetória de lutas em defesa da unificação e fortalecimento dos trabalhadores em educação básica. Foi no âmbito da CNTE que os

funcionários de escola pública organizaram-se e se unificaram, desencadeando um processo de luta para tornar todos os funcionários da educação básica educadores, que devem trabalhar articuladamente com os professores e demais especialistas.

A partir da Constituição de 1988, os funcionários da educação passaram a ingressar nos quadros via concurso público, o que trouxe a eles a desvinculação do apadrinhamento político, permitindo a busca, por meio da luta e da legislação, do reconhecimento como profissional da educação. Buscam, ainda, reverter o processo de desvalorização histórica, que se explica pela evolução da estrutura social do capitalismo na sociedade brasileira e pelas diferentes conjunturas vividas por esses trabalhadores. Isso, por sua vez, provocou nas classes trabalhadoras reações de defesa dos seus interesses e de reafirmação do seu valor profissional.

Um passo importante nesse processo foi a garantia na Constituição Federal de 1988, por meio do seu art. 37, de que

a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Ainda, de que

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1988).

Este breve percurso na legislação educacional brasileira e nas iniciativas correlatas mostra limites e possibilidades históricas de avanços para a valorização dos trabalhadores da educação – professores e funcionários de escola – no plano legal e no plano real.

Terceirização, avanços e recuos

A terceirização consiste na transferência de atividades de uma empresa para terceiros, ou seja, na subcontratação para realização de serviços específicos, modificando, assim, sua dimensão e o número das atividades desenvolvidas. Nessa lógica, opta-se por administrar contratos com as empresas terceiras, visando, ao fim e ao cabo, a obter redução de custos fixos e racionalização das atividades gerenciais, especialmente na área de gestão de pessoal.

Segundo Gomes e Vidal (2013, p. 2),

o primeiro foco de terceirização se estabeleceu em torno de atividades extremamente periféricas como limpeza, conservação, segurança patrimonial etc. A razão

desta adoção estaria na tentativa de racionalização do mix de ocupações: a atividade essencial constituiria o pólo de emprego, as demais necessidades passando a ser tratada como serviços que se adquiriria num mercado de fornecedores.

Apesar de essa prática ter se tornado recorrente ao longo do desenvolvimento do capitalismo, o foco da terceirização vem se modificando e ampliando, especialmente no que se refere à natureza e às áreas de atuação. A característica marcante do movimento atual de terceirização é, para Gomes e Vidal (2013), algo que até então não ocorria, qual seja: a externalização de atividades que não se enquadram nem no aspecto marginal-periférico, nem no apoio técnico especializado. Trata-se, segundo os autores, de uma nova maneira de pensar e de constituir o processo de produção, não mais como um corpo, mas como uma rede inter-recorrente.

Esta tendência, também chamada de focalização, está associada ao objetivo da empresa selecionar o que é estratégico em seus produtos e processos produtivos, e consequentemente externalizar ou não processos de produção ou de apoio, mas certamente passando as atividades para uma outra empresa. (GOMES; VIDAL, 2013, p. 2).

Ainda segundo os autores, dependendo do contexto em que se passa o processo de terceirização, os desdobramentos e a repercussão social podem apresentar contornos de gravidade, numa dialética histórica entre pós-modernidade e medievalização (GOMES; VIDAL, 2013). Afirmam que

as consequências advindas do processo de reestruturação industrial, baseado na terceirização, são várias e particularmente tem tido uma série de efeitos sobre o trabalho, alterando as condições de vida e trabalho, de uma ampla classe de profissionais, principalmente no que diz respeito à: redução do número de postos de trabalho, degradação e precarização das condições de trabalho, que vão desde modificação nos ritmos até perda dos direitos sociais. (GOMES; VIDAL, 2013, p. 2).

Em entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos (IHU), em maio de 2012, o sociólogo Ricardo Antunes disse que a terceirização é, atualmente, a porta de entrada para a precarização e intensificação da jornada de trabalho. Enquanto alguns apontam a terceirização como algo benéfico e inevitável, que reduz os gastos e aumenta a qualidade, para Antunes ela “é, em si e por si, nefasta e tem que ser combatida”, tendo em vista que é utilizada para reduzir “custos e para aumentar a divisão e, com isso, dificultar a organização sindical e a resistência da classe trabalhadora”. Segundo ele,

as empresas se desobrigam de cumprir relações contratuais com seus trabalhadores ao terceirizar, ou seja, contratam junto a outras empresas, que passam a ser responsáveis pelo fornecimento da força de trabalho. Neste processo, temos empresas que cumprem, de algum modo, a legislação trabalhista, e temos as que acabam não cumprindo. Isso cria um conjunto muito amplo de trabalhadores e trabalhadoras que se tornam suscetíveis no mercado de trabalho à

ausência de legislação, a uma intensificação da jornada de trabalho, a um trabalho extenuante e violento. É por isso que o capital hoje, no Brasil e em escala global, quer a terceirização não só nas atividades meio, mas também nas atividades fins. O argumento que usam é o de que a terceirização gera maior qualidade. É evidente que esse argumento é pura ideologia, é falacioso. (IHU, 2012).

Os processos de terceirização estão presentes em todos os setores, inclusive no educacional, que vem sofrendo as influências e as consequências de uma lógica em que são alteradas as formas de organização da vida em sociedade, o modo de regulação e organização da força de trabalho, as formas de gestão caracterizadas por uma política de controle e gerência do trabalho, buscando a consolidação de um “novo” tipo de sociedade, que atenda às necessidades emergentes da “nova” forma de produção e acumulação (HARVEY, 2000).

Na contramão da luta travada no campo educacional pela valorização dos trabalhadores em educação, os processos de terceirização rompem a lógica que os move, baseada na busca pela valorização, por meio da formação inicial e continuada, remuneração condigna e condições de trabalho, de modo que possam contribuir política e pedagogicamente para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Essa luta expressa os embates travados historicamente no âmbito de uma sociedade marcada pela divisão de classes, pois, se por um lado decorrem as articulações da classe dominante para se manter como classe hegemônica e garantir a hegemonia do sistema capitalista, por outro, a classe trabalhadora vem historicamente se organizando e lutando contra a violência, a exclusão e a barbárie que o sistema produz e que se potencializa no processo de recomposição.

A organização dos trabalhadores, por meio dos seus sindicatos ou entidades representativas, especialmente os da educação, torna-se essencial, tendo em vista que muitos gestores, sob o subterfúgio de escapar da Lei de Responsabilidade Fiscal, estão terceirizando os chamados “postos de trabalho”, haja vista que os valores desses contratos não caracterizam substituição de servidores e empregados públicos e, sim, são contabilizados como outras despesas de pessoal. De acordo com o art. 18 da Lei Complementar nº 101, de 2000, a despesa com total de pessoal é entendida como

o somatório dos gastos do ente da Federação com os ativos, os inativos e os pensionistas, relativos a mandatos eletivos, cargos, funções ou empregos, civis, militares e de membros de Poder, com quaisquer espécies remuneratórias, tais como vencimentos e vantagens, fixas e variáveis, subsídios, proventos da aposentadoria, reformas e pensões, inclusive adicionais, gratificações, horas extras e vantagens pessoais de qualquer natureza, bem como encargos sociais e contribuições recolhidas pelo ente às entidades de previdência.

Por esse entendimento e de acordo com o § 1º do citado artigo, “os valores dos contratos de terceirização de mão-de-obra que se referem à substituição de servidores

e empregados públicos serão contabilizados como ‘Outras Despesas de Pessoal’” (BRASIL, 2000), o que favorece as práticas de gestores dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, que estão primando pela contratação de empresas terceirizadas, muitas vezes superfaturadas, usando a justificativa de que as contas com gastos públicos já estão no limite permitido por lei.

No Distrito Federal, em 2009, o então governador José Roberto Arruda, por meio do Decreto nº 30.640, estabeleceu que eram desnecessários os cargos vagos de auxiliar de educação da carreira de assistência à educação, regida pela Lei nº 3.319, de 11 de fevereiro de 2004, na especialidade de serviços gerais, bem como os que viessem a vagar. O governador determinou, assim, o fim do concurso para as atividades de apoio: vigilância, merenda, portaria, conservação e limpeza, abrindo espaço para a terceirização, implementada nessas áreas, porém em escala insuficiente para o preenchimento das carências ocasionadas por morte, aposentadoria e readaptação funcional.

Esse fato merece uma atenção especial por conta do impacto nefasto do decreto. A última contratação via concurso público para as áreas extintas pelo ato governamental deu-se no ano de 1994, porém o ingresso massivo desses funcionários deu-se entre 1980 e 1991. Há um déficit muito grande de funcionários para as áreas que são objeto do decreto, quando se compara com o crescimento das unidades escolares e a quantidade de baixas por aposentadoria, morte ou readaptação funcional. O quadro coloca os funcionários da educação do Distrito Federal num grau elevado de intensificação nas suas atividades nas escolas que tem desencadeado os mais diversos danos à saúde desses trabalhadores.

Na contramão do que aconteceu no Distrito Federal, no estado de Mato Grosso do Sul, a luta organizada de todos os profissionais da educação e dos funcionários da área conquistou uma importante vitória no ano de 2012, quando, por meio da alteração da Lei Complementar nº 87 e a aprovação da Lei Complementar nº 165, os funcionários, que, desde o ingresso, estavam enquadrados no estatuto geral dos funcionários administrativos do Estado, passaram a integrar o mesmo estatuto dos profissionais da educação. A Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems) e a CNTE promoveram uma grande mobilização, unificando funcionários e professores na busca de uma carreira única, num estatuto único da educação, com ocupação e pernoite na Assembleia Legislativa, tendo conquistado o apoio da maioria dos deputados daquela casa.

O resultado positivo dessa luta saiu no dia 25 de outubro de 2012, com a aprovação da Lei Complementar nº 165, alterando e revogando a lei anterior (Lei nº 87, de 31 de janeiro de 2000), que dispunha sobre o estatuto dos profissionais da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul e dava outras providências, definindo como profissionais da educação, além dos profissionais do magistério,

- I - Gestor de Atividades Educacionais, ensino superior,
- II - Assistente de Atividades Educacionais, ensino médio,
- III - Agente de Atividades Educacionais, ensino fundamental completo,
- IV - Auxiliar de Atividades Educacionais, ensino fundamental incompleto.

Na perspectiva das possibilidades da história e dos homens que a constroem, vale ressaltar que, exatamente por se tratar de uma sociedade dividida em classes, na qual as relações sociais de produção não se perpetuam automaticamente e os processos formativos não se dão naturalmente, mas com base nos embates travados pelos projetos sociais em disputa, é possível vislumbrar vitórias como esta dos profissionais da educação do Mato Grosso do Sul.

Recebido em setembro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Referências

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil Reestruturação e precariedade. **Revista Nueva Sociedad**, Especial em português, junho de 2012. Disponível em: www.nuso.org/upload/articulos/3859_1.pdf. Acesso em: 04 de março de 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 maio 2000.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.319, de 11 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 12 fev. 2004.

_____. Decreto nº 30.640, de 3 de agosto de 2009. Declara desnecessários os cargos vagos da Especialidade de Auxiliar da Carreira Assistência à Educação do Distrito. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 4 ago. 2009.

GOMES, José Orlando; VIDAL, Mário César Rodriguez. **Contextualização da terceirização e suas perspectivas como prática social**. Disponível em: <<http://www.ergonomia.ufrj.br/artigos/contextualizacaoaterceirizacao.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS (IHU). Terceirização: porta de entrada para a precarização. Entrevista especial com Ricardo Antunes. IHU, **Entrevistas**, 21 maio 2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/509660-terceirizacao-porta-de-entrada-para-a-precarizacao>>. Acesso em: 6 mar. 2012.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental & trabalho. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 97-116, jan./jun. 2003.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Tradução Leandro Konder e Renato Guimarães. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A ideologia alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Complementar nº 165, de 25 de outubro de 2012. Acrescenta, altera e revoga dispositivos da Lei Complementar nº 87, 31 de janeiro de 2000, que Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 26 out. 2012.

MONLEVADE, João. **13 lições sobre fazer-se educador no Brasil**. Brasília, DF: Idea, 2001.

_____. História e construção da identidade: compromissos e expectativa. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009.

Outsourcing and school staff illnesses

ABSTRACT: This paper sets out to show how outsourcing interferes in the labor relations and health-illness of education workers, especially school staff. The study also shows the struggles and problems encountered by these workers in building their class identity.

Keywords: Outsourcing. Labor. Education staff. Health-illness.

Tertiarisation et maladie chez les employés scolaires

RÉSUMÉ: Le présent article vise à montrer comment le processus de tertiarisation interfère dans les relations de travail et dans la santé-maladie des travailleurs de l'éducation, en particulier des employés scolaires. Il cherche à montrer également les luttes menées et les problèmes rencontrés par les employés dans leur constitution historique.

Mots-clés: Tertiarisation. Travail. Employés de l'éducation. Santé-maladie.

Terceirización e enfermedad de los funcionarios de escuela

RESUMEN: El presente artículo busca mostrar cómo el proceso de tercerización viene interferido en las relaciones de trabajo e en la salud-enfermedad de los trabajadores de la educación, especialmente los funcionarios de escuela. También busca mostrar las luchas llevadas a cabo y los problemas encontrados por esos funcionarios en su constitución histórica.

Palabras clave: Terceirización. Trabajo. Funcionarios da educación. Salud-enfermedad.

Condições laborais e de saúde dos/as docentes do Equador – 2011-2012

ELBA SUSANA MORALES MARTÍNEZ*
MARÍA GERARDINA MERCHÁN**
JORGE PARRA***

RESUMO: Este artigo faz uma análise da pesquisa “Condições laborais e de saúde dos docentes do Equador. 2011-2012”, realizada pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Cuenca, com a participação da Secretaria da Mulher da União Nacional dos Educadores do Equador. A análise parte de uma amostra de 1.538 docentes de todos os níveis (infantil, fundamental e médio), das três jornadas de trabalho (matutina, vespertina e noturna), nas áreas urbana e rural, com o levantamento dos dados através de uma enquete sobre o âmbito profissional, situação social e de saúde e a realidade do desempenho docente, após o decreto executivo que obriga os docentes a trabalhar oito horas no estabelecimento público. A análise evidencia os processos laborais perigosos e as doenças relacionadas ao trabalho educativo. O trabalho prioriza a promoção e a prevenção, ao mostrar as condições laborais dos docentes do Equador e sua relação com o estado de saúde, determinando as características demográficas, identificando as doenças e projetando um plano de saúde laboral.

Palavras-chave: Processos laborais de educadores. Saúde docente. Epidemiologia crítica.

* Docente, presidenta da Comissão da Mulher da União Nacional de Educadores do Equador. Quito/UIO - Equador. *E-mail:* <elbasusanamoraes@hotmail.com>.

** Enfermeira, mestre em Saúde Pública, docente da Escola de Enfermagem da Universidade de Cuenca, no Equador. Cuenca/CUE - Equador. *E-mail:* <mgmerchan@yahoo.es>.

*** Médico, mestre em Saúde Familiar e Comunitária, docente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Cuenca, no Equador. Cuenca/CUE - Equador. *E-mail:* <jparra54@hotmail.com>.

Apresentação

País de grandes contrastes e dono de extraordinárias riquezas naturais e humanas, o Equador atravessa situações particulares nos diversos âmbitos da vida social. No processo de mudanças na organização e legislação do Estado, como fruto da participação de seu povo na busca de uma sociedade justa e soberana, elegeu-se um governo que quis “revolucionar” este país em benefício das maiorias. Há cinco anos isso acontece.

Vários processos de avaliação da gestão governamental evidenciam indicadores que desvirtuam o caráter revolucionário com o qual se denomina o governo. Nesse período, os ganhos mais extraordinários pertencem aos grupos empresariais e bancários, às transnacionais do petróleo, à siderurgia e à telefonia, por meio de concessões, que prejudicam os interesses da população; os problemas de saúde, educação, trabalho, segurança, moradia e alimentação se apresentam com outros matizes.

O regime impulsionou uma série de ações autoritárias e antidemocráticas na construção de um “estado policial, sem liberdade de expressão e mobilização”, responsabilizando os trabalhadores, estudantes, docentes e pessoas em geral pelos problemas. Especificamente, hoje, o trabalho dos docentes no Equador apresenta as seguintes características:

- » instabilidade laboral de milhares de docentes “contratados”, especialmente jovens;
- » incremento das horas (assistência obrigatória de oito horas na escola) e multifuncionalidade docente;
- » presença de uma limitada política de apoio à educação dos educadores, apesar da obrigatoriedade da “avaliação docente”;
- » falta de solução para os graves problemas nas escolas, acentuando a exigência para que professores e pais de família sejam os responsáveis pela manutenção da infraestrutura escolar;
- » a setorização e o número de instituições educativas têm feito com que milhares de estudantes, especialmente dos setores mais empobrecidos, fiquem de fora da educação, sobretudo no nível inicial;
- » limitação do direito à organização dos docentes, por meio da aplicação de medidas que limitam a liberdade de expressão e a criatividade no desenvolvimento da gestão educativa;
- » desenvolvimento pelo governo de mecanismos sutis para enfrentar os pais e os docentes;

- » o surgimento de organizações paralelas à União Nacional de Educadores (UNE) deteriora a unidade e o prestígio dos educadores como referência para a defesa dos direitos humanos;
- » as autoridades do Ministério da Educação têm retirado o pessoal que trabalhava nos dispensários de saúde da UNE.

Tudo isso traz como consequências: elevados níveis de insegurança, baixa auto-estima, instabilidade, preocupação, ansiedade, desconfiança, estresse e aumento dos problemas de saúde em centenas de milhares de professores, daí a importância da pesquisa, para evidenciar as condições de trabalho e de vida, assim como o estado de saúde dos docentes.

O objetivo era identificar as condições laborais e sua relação com o estado de saúde, determinando as características demográficas, identificando as doenças e projetando um plano de saúde laboral. Partia-se das hipóteses de que:

1. A falta de atenção aos fatores ergonômicos em centros escolares incide negativamente na saúde dos docentes, uma vez que eles não dispõem de instalações saudáveis para o trabalho e enfrentam o aumento da jornada laboral; além disso, não há legislação específica para a criação dessas condições. Tudo isso tem repercutido como fator de risco para o trabalho docente.
2. Os docentes não têm acesso a planos e programas de medicina preventiva, de modo que a saúde física e mental deteriora aceleradamente devido às condições do seu trabalho.
3. As medidas do Ministério da Educação aplicadas a partir de 2007 aumentam o número de doenças nos docentes.

A informação foi coletada e analisada, utilizando o método descritivo epidemiológico, com as premissas da epidemiologia crítica, uma vez que

põe de manifesto que o determinante principal para adoecer e morrer está nas condições socioeconômicas, culturais e ambientais dos grupos populacionais, (docente), utilizando como instrumento a análise dos processos de reprodução social nos diferentes determinantes da saúde – doença; integra técnicas qualitativas e quantitativas e, além disso, reconhece o seu caráter político, no sentido de favorecer transformações nos processos que produzem doença. (BREIHL, 2003).

A partir de uma amostra de 1.538 docentes de todos os níveis (infantil, fundamental e médio), das três jornadas de trabalho (matutina, vespertina e noturna), tanto

da área urbana quanto da rural, que representam aproximadamente 1,15% do universo, procedeu-se ao levantamento dos dados, por meio de uma enquete e depoimentos, focados em:

- » âmbito profissional (nível educativo, título de maior hierarquia, anos de serviço, categoria);
- » âmbito social (estado civil, fonte de ingresso econômico, responsabilidade econômica no lar, cargas familiares);
- » saúde (instituições de saúde, períodos de checagem médica, doenças mais frequentes diagnosticadas pelos médicos, tipo de atenção);
- » infraestrutura escolar, serviços básicos, serviços para docentes como fontes de saúde ou origens de doenças;
- » realidade do desempenho docente a partir do decreto executivo que obriga os docentes a trabalhar 8 horas no estabelecimento público.

Seu marco teórico abordava os postulados de que a sociedade atual e os determinantes do trabalho e da saúde dos docentes estão organizados sob os princípios e modelos do sistema capitalista, sua principal instituição. O Estado garante essa forma de organização com leis, planos, programas, políticas e ações em todos os âmbitos da convivência social, o que gera, na população, particulares modos de vida (trabalho) e formas de adoecer e morrer, dependendo da sua localização no setor produtivo.

As condições político-econômicas capitalistas condicionam a lógica do processo produtivo, neste caso, dos serviços educativos (setor terciário da economia). Assim, a educação no Equador (capitalista) possui uma estrutura de classes; portanto, as políticas, normas e regulamentações estão orientadas a ter docentes dóceis ao sistema e preparar estudantes como mão de obra qualificada para as transnacionais.

O Estado equatoriano e o governo da “revolução cidadã” acumulam, reproduzem e distribuem o poder para fortalecer e modernizar o sistema capitalista e apoiar a acumulação econômica das transnacionais; assim se explicam a implementação do controle do processo educativo, com medidas repressivas, autoritárias e hegemônicas, e a improvisação das matérias de estudo, como acontece com o bacharel geral unificado. Como diz Isch (2011), trabalha-se com projetos isolados, atendendo à exceção e não à generalidade, criando novas formas de discriminação educativa.

Condições de trabalho e saúde

Assim como outro tipo de trabalho, o dos docentes tem objeto, meios, organização e divisão. Porém, as atividades no trabalho docente não são uniformes, variando de acordo com o nível (pré-escola, fundamental, médio ou superior), especialidade, localização do centro educacional e etnia. Mas há elementos que se repetem na grande maioria do pessoal docente.

Para analisar os processos perigosos no trabalho docente, foram considerados os postulados de Betancourt (1999), expert em segurança e saúde ocupacional, e de outros renomados pesquisadores da saúde dos docentes.

Os programas de incentivo à saúde dos docentes e à prevenção de processos perigosos no âmbito mental devem se desenvolver orientados de modo que, em coordenação multidisciplinar, os professores desfrutem do bem-estar emocional, desenvolvendo suas habilidades, trabalhando produtivamente, enfrentando os problemas da vida cotidiana e contribuindo, de maneira positiva, com a comunidade.

Até chegar à transformação dos perigosos determinantes estruturais, é preciso implementar programas de fortalecimento e exercício físico, relaxamento dos sentidos, “pausa no trabalho”, utilização do tempo livre, recreação individual e coletiva, e capacitação, para que cada docente melhore suas habilidades no controle e manejo do estresse. Por sua vez, a prevenção deve estar centrada nas condições ambientais da sala de aula, metodológicas ou individuais, para os transtornos musculoesqueléticos, formando os docentes nos conceitos, princípios e técnicas da mecânica corporal ou higiene postural, para que façam pausas no trabalho e utilizem diversas metodologias pedagógicas e não só a exposição.

Além disso, o Instituto Equatoriano de Segurança Social (IESS) e o Ministério de Saúde Pública, em ação envolvendo os trabalhadores, devem impulsionar a vigência de políticas, planos e programas de incentivo, prevenção, cura e reabilitação da saúde laboral. Isso significa garantir o direito à saúde de milhões de pessoas que contribuem com a riqueza do país, bem como economizar dinheiro, pois diminuiria o absentismo laboral e baixariam os custos que as entidades e os próprios docentes gastam na atenção à cura de doenças.

A pesquisa mostrou inúmeros resultados com dados relevantes, que apresentamos em, algumas tabelas:

Tabela 1 – Qualidade da infraestrutura escolar na qual laboram 1.538 docentes (dezembro de 2011)

Qualidade da Infraestrutura Escolar	NÚMERO	%
Excelente	13	0,8%
Muito boa	66	4,3%
Boa	458	29,8%
Regular	826	53,7%
Deficiente	143	9,3%
Não contesta	32	2,1%
TOTAL	1.538	100,0%

Fonte: Os autores.

Em relação aos locais escolares, 63% foram qualificados como regular ou deficiente quanto à infraestrutura. A desproporção entre o tamanho e o número de estudantes e docentes, os materiais de construção não aptos ao clima e ao entorno natural, as paredes e os tetos em mau estado, a falta de ventilação e iluminação, a eliminação de banheiros e água potável evidenciam as condições de insalubridade em que trabalham os docentes.

A falta de espaços para estabelecer uma melhor relação docente-estudante, para o descanso e recreação, alimentação, educação contínua, acesso à internet e atenção à saúde na maioria dos locais escolares altera a qualidade do ambiente laboral, convertendo-se em gerador da denominada “síndrome do edifício doente”, portanto, de problemas de saúde em professores, crianças e adolescentes.

Tabela 2 – Doenças dos docentes entrevistados que motivaram consulta médica (dezembro de 2011)

Motivo de Consulta	NÚMERO	%
Afecções de garganta	858	12,75%
Varizes	351	5,21%
Gastrites	795	11,81%
Afecções hepáticas	107	1,59%
Afecções intestinais	371	5,51%
Colesterol elevado	470	6,98%
Diabetes	104	1,55%
Hipertensão	327	4,86%
Afecção renal	149	2,21%
Afecção de útero	185	2,75%
Afecção de mamas	88	1,31%

Motivo de Consulta	NÚMERO	%
Alergias	285	4,23%
Artroses	229	3,40%
Estresse	883	13,12%
Enxaqueca	240	3,57%
Insônia	267	3,97%
Nervosismo	276	4,10%
Gripe	594	8,82%
Pneumonia	40	0,59%
Epilepsia	1	0,01%
Hipotireoidismo	17	0,25%
Neuropatia óptica	23	0,34%
Hemorroidas	3	0,04%
Afecção de próstata	8	0,12%
Afecções cardiovasculares	4	0,06%
Afecções de coluna	11	0,16%
Câncer	7	0,10%
Osteopenia	1	0,01%
Afecções cutâneas	4	0,06%
Asma	1	0,01%
Lúpus	1	0,01%
Herpes	1	0,01%
Tuberculose	1	0,01%
Surdez	2	0,03%
Afecções de cólon	1	0,01%
Sinusites	1	0,01%
Psoríases	2	0,03%
Fraturas	4	0,06%
Afecções musculares	1	0,01%
Anemia	1	0,01%
Malária	2	0,03%
Não contesta	15	0,22%
TOTAL	6731	100,00%

Fonte: Os autores.

Entre os docentes entrevistados, 52,70% têm patologias relacionadas com seu trabalho. Em primeiro lugar, estão o estresse e o nervosismo, logo depois as afecções da garganta, as gastrites, a hipercolesterolemia, as afecções intestinais, a hipertensão arterial e a enxaqueca. Chama atenção que existam docentes com patologias relacionadas com a pobreza extrema, a superlotação e a contaminação ambiental, como a tuberculose e a malária.

O número de doenças registradas pelos entrevistados é de 6.731, dando uma média de 4,37 doenças por docente, situação que agrava o estado de saúde e, consequentemente, as necessidades de atenção e as repercussões negativas no seu desempenho e na vida. Obtendo a porcentagem das 11 primeiras doenças em relação aos 1.538 entrevistados, 57,41% têm estresse; 55,78%, afecções da garganta; 51,67%, gastrites; 38,62%, gripe; 30,55%, hipercolesterolemia; 24,12%, afecções intestinais; 22,82%, varizes; 21,26%, hipertensão arterial; 17,94%, nervosismo; 17,36%, insônia; e 15,60%, enxaqueca.

Os docentes que trabalham no magistério equatoriano são profissionais, pois a maioria tem formação de terceiro grau, com tendência a continuar os estudos até o quarto. Existem outros profissionais que fazem docência, especialmente em informática e áreas técnicas, também afetados pelo ambiente laboral.

A desvalorização da profissão, causa de doenças mentais, pode ser verificada no fato de 83% da população docente não ter tido os seus anos de serviço reconhecidos na homologação salarial, que apenas reconheceu o aumento das horas laborais em 17% do magistério nacional.

A chefia feminina no magistério aumentou, desde 2007, de 38 para 47%. Uma das razões deve-se ao incremento da população docente. Essa condição é maior que a determinada para a população nacional no Censo de 2010.

A porcentagem das doenças apresentadas pelos docentes, comparativamente com outros estudos realizados nos anos de 1995, 2005 e 2007, tem aumentado nas patologias mentais, da garganta, gastrites e hipercolesterolemia, enquanto nas outras tem diminuído. Fazendo uma relação com pesquisas realizadas em outros países, como Argentina, Nicarágua e Espanha, as porcentagens e localização são similares, sendo evidente que são resultado de processos perigosos no trabalho docente.

A dificuldade de obter turnos no IESS, e a exigência de pagamento para conseguir a permissão por parte das autoridades institucionais, de modo a permitir que o docente seja atendido por essa instituição e faça um diagnóstico, exames ou tratamento das doenças, obrigam os docentes a ter que recorrer à medicina privada, convertendo esse direito num serviço pago individualmente, em prejuízo da sua renda e satisfação das necessidades básicas da família.

As instituições de saúde não possuem programas de saúde laboral em seus serviços, voltadas ao próprio âmbito curativo geral, o que indica que a saúde dos trabalhadores – dos docentes – não é sua preocupação e demonstra cientificamente a relação trabalho-saúde. Entidades, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Internacional de Trabalho (OIT) têm recomendado aos estados-membros e aos seus governos impulsionar o cuidado da saúde daqueles que com seu trabalho fortalecem e criam a riqueza das nações.

Na prática, os docentes não têm direito à saúde laboral. O Estado, o IESS e o Ministério da Educação atentam contra a saúde e a vida dos docentes no Equador, pois

não reconhecem a importância do cuidado com a saúde e a ação docente para atingir os objetivos nacionais e educativos. Segundo a presente pesquisa, as políticas implementadas ultimamente, longe de elevar a qualidade da educação, diminuem a qualidade da saúde e, conseqüentemente, da vida docente. A aplicação das 40 horas/relogio repercute negativamente nos docentes e suas famílias, segundo testemunho dos professores.

Um programa de prevenção

Os resultados da pesquisa realizada pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Cuenca, com a participação da Secretaria da Mulher da UNE do Equador, evidenciam uma incidência elevada de doenças derivadas das condições de trabalho e de vida dos docentes. De fato, 52,70% dos docentes entrevistados têm patologias relacionadas com seu trabalho, situando-se, em primeiro lugar, o estresse e o nervosismo, depois (na ordem) as afecções da garganta, gastrites, hipercolesterolemia, afecções intestinais, hipertensão arterial e enxaqueca.

Nesse contexto, há urgência de medidas para diminuir a morbidade e prevenir a presença de casos graves ou a mortalidade massiva por doença laboral, por serem de direito humano a plena vigência do trabalho digno e a atenção à saúde, contempladas na Constituição (art. 42), cujo texto descreve, explicitamente, que

o Estado garantirá o direito à saúde, seu incentivo e proteção, por meio do desenvolvimento da segurança alimentar, a provisão de água potável e saneamento básico, o **fomento de ambientes saudáveis** no familiar, **laboral** e comunitário, e a possibilidade de **acesso permanente e ininterrupto aos serviços de saúde**. (grifo nosso).

Diante disso, propôs-se um programa para o incentivo, prevenção, cura e reabilitação da saúde laboral dos docentes do Equador, destacando que cabe ao IESS a maior responsabilidade, pois os docentes entregam-lhe, mensalmente, parte do seu salário para o cuidado da saúde e do bem-estar. Pretende-se, assim, a integração de 100% dos docentes do país e suas famílias a planos de incentivo à saúde laboral.

Deve-se, ainda, implementar um programa piloto de prevenção dos processos perigosos para a saúde laboral nas capitais das 24 províncias do país, com participação intersetorial e interinstitucional. Criar e fortalecer os *Dispensários de Atenção de Saúde*, anexos ao IESS nos centros educativos com mais de 100 docentes, compostos por médico, enfermeira, dentista e psicólogo, com preparação em saúde laboral; fortalecer os dispensários da UNE, integrando-os à Rede de Dispensários Anexos, com equipe de saúde básica especializada em saúde laboral. O direito à saúde laboral, é um valor social expresso na Constituição da República, que obriga o Estado, suas

instituições, neste caso, o Ministério da Educação e o IESS, a garanti-lo com dignidade, sem discriminação, com justiça, liberdade e participação.

A solidariedade contempla a unidade de interesses, propósitos e afinidades entre membros de uma sociedade para criar as condições necessárias ao melhoramento da saúde e da equidade, por meio da participação ativa das pessoas e dos coletivos humanos (organizados). Devemos responder às necessidades dos docentes: considerando-os seres integrais e sociais, e dando atenção à saúde nas dimensões física, mental, emocional e social. Com responsabilidade humana, social e legal, as entidades participantes que garantem o direito à saúde laboral têm que compartilhar suas responsabilidades, de acordo com seus compromissos e obrigações, prestando contas dos seus atos, com transparência.

A qualidade é o grau em que os serviços de saúde do IESS incrementam a resolução dos problemas de saúde e evitam os processos perigosos para a saúde laboral, com efetividade, eficiência, otimização, aceitabilidade, legitimidade e equidade. É qualidade técnica, humana e de satisfação dos docentes. E a sustentabilidade é a capacidade das instituições estatais de satisfazer as necessidades de saúde laboral, prevenindo o futuro, por meio do financiamento econômico, técnico e de pessoal, assim como do apoderamento dos docentes para o autocuidado e exigência do direito à saúde e condições de vida saudáveis.

Deve haver integração entre as faculdades de ciências da saúde das universidades, os governos locais e as organizações não governamentais para a implementação de ações em benefício da saúde dos docentes e dos estudantes. Deve haver o direito e capacidade dos docentes e de sua organização – a UNE – de participar efetiva e responsavelmente das decisões do cuidado da saúde e da implementação de planos e programas. É uma condição para exercer a liberdade, a democracia e o controle social sobre a ação pública.

A proposta é socializar os resultados da investigação “A saúde laboral dos docentes do Equador – 2011-2012”, exigindo do IESS o cumprimento da lei no âmbito da segurança laboral, implementando e financiando o programa de incentivo, prevenção, cura e reabilitação da saúde laboral dos docentes.

Deve-se, ainda instituir uma comissão interinstitucional em nível nacional e nas capitais de província para a implementação do programa de saúde laboral, composta por: UNE, IESS, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Cuenca e Ministério da Educação. Integrar as comissões de “saúde laboral” em cada província e nas unidades educativas, responsáveis pela aplicação dos planos de promoção e prevenção. Projetar e executar um programa nacional de pesquisa sobre a saúde laboral dos docentes, que identifique a realidade laboral e de saúde, com enfoque de gênero, etnia, espaço geográfico, anos de serviço, nível educativo e doenças catastróficas.

Recebido em outubro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Referências

BETANCOURT, Oscar. **Saúde e segurança no trabalho**. Quito: Arco Iris, 1999.

BREILH, Jaime. **Epidemiologia crítica, ciencia emancipadora e interculturalidad**. Buenos Aires: Lugar, 2003.

ISCH, Edgar. Las actuales propuestas e desafios en educação: el caso Ecuatoriano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 373-391.

Teachers' working and health conditions in Ecuador, 2011-2012

ABSTRACT: This paper analyzes the research *"Teachers' working and health conditions in Ecuador, 2011-2012"*, undertaken by the Faculty of Medical Sciences, at the University of Cuenca, with the participation of the Women's Secretariat at the National Ecuadorian Union of Educators. The analysis is based on a sample of 1,538 teachers of all levels (kindergarten, elementary and secondary), from all three work shifts (morning, afternoon and evening), in urban and rural areas, using a descriptive epidemiological method with the premises of critical epidemiology. The sample is the result of a survey on the professional ambience, social and health situation and teaching performance in the aftermath of an executive decree which imposed an 8-hour working day on public education. It demonstrates the dangerous work processes and diseases related to educational work. Finally, it prioritizes prevention and shows the working conditions of teachers in Ecuador and projects a plan for occupational health.

Keywords: Teachers' labor processes. Teachers' health. Critical epidemiology.

Conditions de travail et de santé des enseignants d'Équateur – 2011-2012

RÉSUMÉ: Ce présent article analyse l'étude *"Conditions de travail et de santé des enseignants d'Équateur. 2011-2012"*, réalisée par la Faculté de Sciences Médicales de l'Université de Cuenca, avec la participation du Secrétariat de la Femme de l'Union des Educateurs d'Équateur. L'analyse s'appuie sur un échantillon de 1538 enseignants de tous niveaux (maternel, élémentaire et secondaire), des trois périodes de travail (matin, après-midi, soir), dans les zones urbaines et rurales, utilisant la méthode descriptive épistémologique, avec les prémices de l'épidémiologie critique. L'échantillon résulte de l'enquête sur le contexte professionnel, la situation sociale et de santé et la réalité de l'effort des enseignants, après le décret exécutif qui oblige les enseignants à travailler huit heures dans un établissement public, explicitant les procédés de travail dangereux et les maladies liées au travail éducatif. Finalement, l'article montre la priorité de la prévention et propose un plan de santé au travail.

Mots-clés: Processus de travail des éducateurs. Santé des enseignants. Epidémiologie critique.

Condiciones laborales y de salud de los docentes en Ecuador – 2011-2012

RESUMEN: Este artículo hace un análisis de la investigación *"Condiciones laborales y de salud de los docentes en Ecuador – 2011-2012"*, realizada por la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca, con la participación de la Secretaría de la Mujer de la Unión Nacional de los Educadores en Ecuador. El análisis parte de una muestra de 1.538 docentes de todos los niveles (infantil, primario y medio), de las tres jornadas de trabajo (matutina, vespertina y nocturna), en las áreas urbana y rural, con el levantamiento de los datos por medio de una encuesta sobre el ámbito profesional, situación social y de salud, así como, la realidad del desempeño docente, después del decreto ejecutivo que obliga a los docentes a trabajar ocho horas en un establecimiento público. El análisis evidencia los procesos laborales peligrosos y las enfermedades relacionadas al trabajo educativo. El trabajo prioriza la promoción y la prevención, al mostrar las condiciones laborales de los docentes de Ecuador y su relación con el estado de salud, determinando las características demográficas, identificando las enfermedades y proyectando un plan de salud laboral.

Palabras clave: Procesos laborales de educadores. Salud docente. Epidemiología crítica.

Condições de trabalho e saúde

Subsídios da organização sindical

NOEMÍ TEJEDA*

LILIAN CAPONE**

EQUIPE DA SECRETARIA DE SAÚDE E DO SUTIBA***

RESUMO: A Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina (Ctera) tem desenvolvido pesquisas sobre saúde laboral docente e, no ano de 2003, abriram-se negociações coletivas entre empregadores e trabalhadores contribuindo com trabalhos para a discussão. O trabalho que ora se apresenta foi realizado pelo Sindicato Unificado de Trabalhadores da Educação da Província de Buenos Aires (Suteba) e utilizado como guia orientador na discussão com os empregadores e com o governo, para avançar no diagnóstico das condições de trabalho e saúde dos docentes.

Palavras-chave: Saúde laboral. Docentes. Condições de trabalho.

Introdução

A Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina (Ctera) e suas organizações de base têm realizado um importante trabalho ligado à saúde laboral. Desde seu nascimento como confederação, em setembro de 1973, os docentes definem-se como trabalhadores da educação e exigem condições de

* Secretaria de Educación Privada de Junta Ejecutiva de CTERA e Secretaria Gremial de la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPa). La Pampa/LPA - Argentina. E-mail: <noemiteje@hotmail.com>

** Médica Pneumologista. Professora da Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires. Diretora de Saúde Laboral de SUTIBA e Integrante Equipo de Salud Laboral de CTERA y CTA. Buenos Aires/ Bs. As. - Argentina. E-mail: <liliancapone@hotmail.com>.

*** Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

trabalho dignas aos patrões, assim como a participação nas normativas para assegurar tais condições. O reconhecimento como trabalhadores da educação implica compreender que as escolas são nosso local de trabalho, que nossa função docente constitui um local de trabalho e que a saúde dos trabalhadores da educação está indissoluvelmente ligada às condições de trabalho e de infraestrutura escolar.

Durante 1995 e 1996, desenvolveram-se enquetes e estudos sobre as doenças profissionais docentes, a fim de discutir com os governos nacionais e provinciais a relação citada previamente, em um contexto em que haviam deteriorado fortemente as condições nas escolas públicas. A mudança de políticas públicas a partir de 2003 permitiu, entre outras coisas, a existência de paritárias para os trabalhadores e para os docentes. Em 2011, foi firmado um acordo de alcance nacional que permitiu adotar 12 recomendações preventivas básicas relacionadas à segurança nas escolas. Nesse contexto, a Ctera e as organizações do grêmio de base desenvolvem processos de formação em convênio com a Superintendência de Risco de Trabalho (SRT), cujo objetivo central é gerar espaços de reflexão e conhecimento da normativa e dos riscos laborais, assim como elaborar coletivamente ferramentas de avaliação das condições e meio ambiente de trabalho nos centros educativos.

A Lei de Riscos do Trabalho (Lei nº 24.557), normativa que regula o reconhecimento e a reparação do dano à saúde dos trabalhadores, estabelece que as empresas seguradoras dos riscos do trabalho devem realizar um exame preventivo anual, relacionando os riscos laborais no local de trabalho e a aparição de possíveis doenças relacionadas à atividade laboral. No entanto, ante a falta permanente de cumprimento da lei pelos empregadores e suas seguradoras, o Sindicato Unificado de Trabalhadores da Educação da Província de Buenos Aires (Suteba) decidiu realizar um exame de saúde adaptado a certas características sociolaborais, como parte de um programa específico que se denominou Programa de Saúde do Docente, desenvolvido nos Centros de Atenção Primária pertencentes ao Suteba.

Este trabalho é parte desse programa integral de promoção e prevenção da saúde instituído para a comunidade docente afiliada ao Suteba e foi executado como uma ferramenta de diagnóstico de situação, sendo a primeira etapa de uma planificação que visa a proteger a saúde laboral dos trabalhadores da educação.

Objetivos

- » Identificar as características socioeconômicas e as condições laborais da população assistida, para reconhecer e valorar condicionantes do processo saúde-doença.
- » Valorar a prevenção realizada com o *screening* (blindagem) de doenças baseado na evidência científica.

- » Valorar o diagnóstico precoce de doenças relacionadas com a atividade docente.

Material e métodos

- » Foi projetada uma história clínica sistematizada, com uma enquete de condições laborais e danos à saúde.
- » Foi criada uma base de dados em Epi Info Versão 6.0, instalada nos computadores de cada Centro de Saúde, na qual foi feita a carga dos registros médicos de forma descentralizada. Logo, via *e-mail*, foram enviados os arquivos para ser armazenados em um único local e analisados pela Direção de Saúde posteriormente.
- » Estudaram-se variáveis socioeconômicas, condições de trabalho, acidentes de trabalho, doenças laborais e patologias relacionadas ao trabalho docente.
- » O tipo de análise foi descritivo, observando a frequência de cada variável e, em alguns casos, cruzando variáveis para observar algum tipo de distribuição que permita suspeitar associação entre elas.
- » O critério de inclusão dos pacientes foi: afiliado à organização sindical e docente ativo (não aposentado) que concorria a um exame de saúde anual previsto na política de saúde do sindicato.
- » Analisaram-se 1.851 registros médicos do Programa de Saúde do Docente, abertos por médicos generalistas e clínicos, no período compreendido entre agosto de 2001 e agosto de 2003, nos Centros de Saúde da organização sindical.

Resultados

Características demográficas

- » A idade média dos docentes entrevistados foi de 42 anos, sendo que 95% tinham uma idade compreendida entre 33 e 51 anos.
- » Do total, 89% (n=1.641) eram mulheres e 11% (n=204), homens.

Características socioeconômicas

A média de conviventes dos docentes entrevistados era de três pessoas por lar, com 1,5 filho por docente, sendo que 95% dos docentes entrevistados tinham entre 0

e 3 filhos. Mais da metade dos docentes entrevistados era responsável pelo sustento da família (57%) e a maioria (83,5%) não tinha outras atividades remuneradas além da docência.

Situação laboral

- » A média de horas de trabalho dos docentes entrevistados era de 8 horas diárias.
- » A antiguidade média na docência era de 12 anos, abrangendo uma faixa entre 4 e 20 anos para a maioria dos docentes.
- » Em relação ao cargo, a maioria dos entrevistados era maestro¹, seguido dos professores, representando ambos os grupos quase 80% da amostra.

Tabela 1 – Cargos dos docentes

Maestro	779	43,5%
Professor	600	33,5%
Outro	143	8,0%
Preceptor	124	6,9%
Diretor	63	3,5%
Vice-diretor	49	2,7%
Secretário	33	1,8%
TOTAL	1791	100,0%

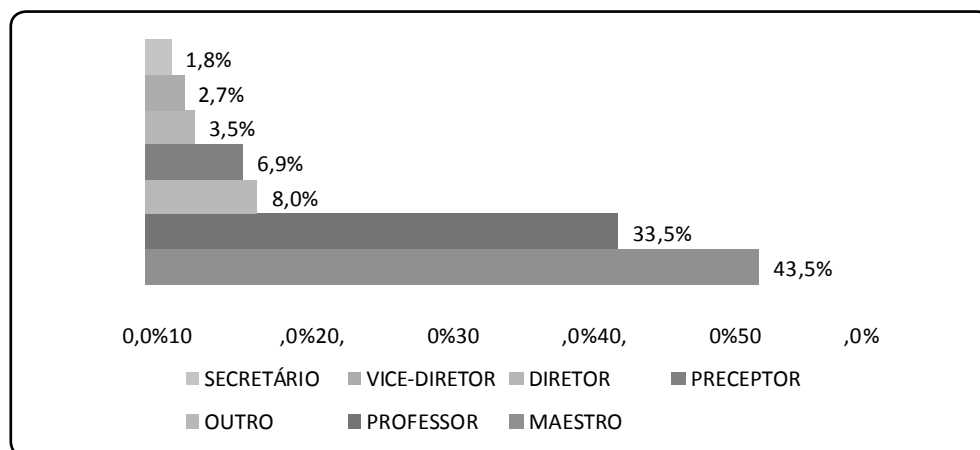
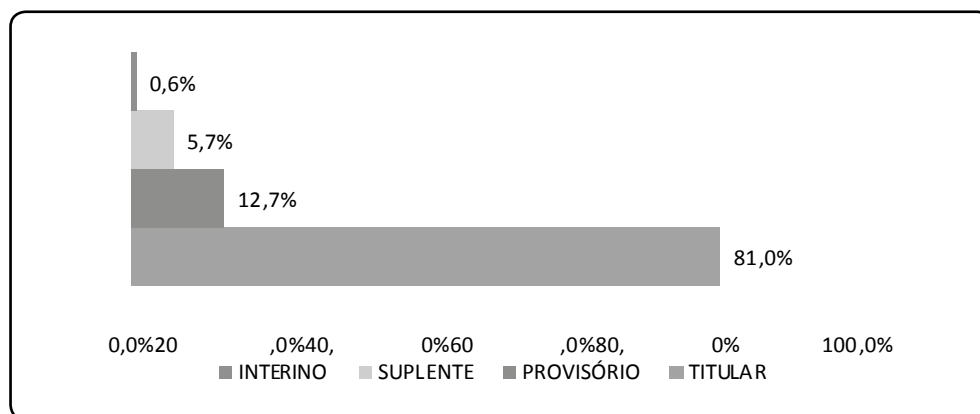


Tabela 2 – Situação no cargo

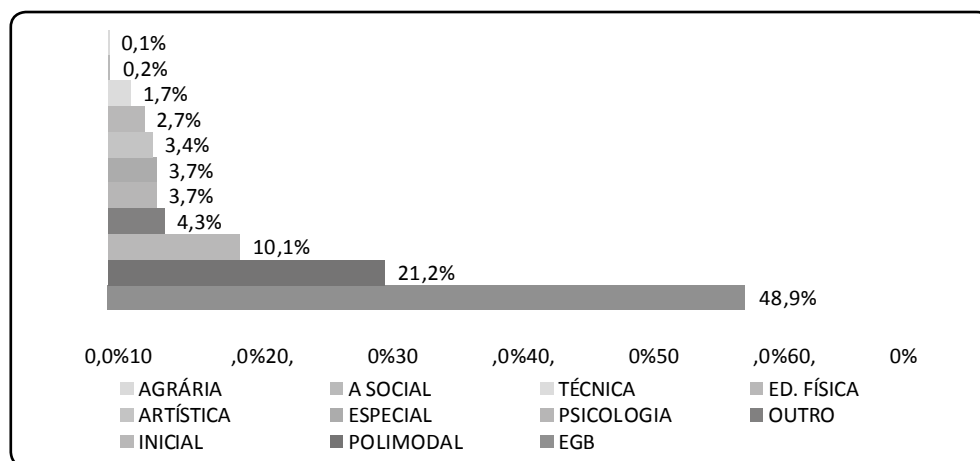
Titular	1427	81,0%
Provisório	223	12,7%
Suplente	101	5,7%
Interino	11	0,6%
TOTAL	1762	100,0%



- » Nível: 67% (n=1.174) dos entrevistados lecionavam na Educação Básica Geral (EBG), 17% (n=294), no polimodal (ensino médio); 11% (n=198), no nível inicial (ensino básico); e 5%, em outro.
- » Ramo: dados a esse respeito são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 3 – Ramo

RAMO	FREC	
EGB	766	48,9%
Polimodal	332	21,2%
Inicial	158	10,1%
Outro	68	4,3%
Psicologia	58	3,7%
Especial	58	3,7%
Artística	53	3,4%
Ed. Física	43	2,7%
Técnica	27	1,7%
A Social	3	0,2%
Agrária	1	0,1%
TOTAL	1567	100,0%



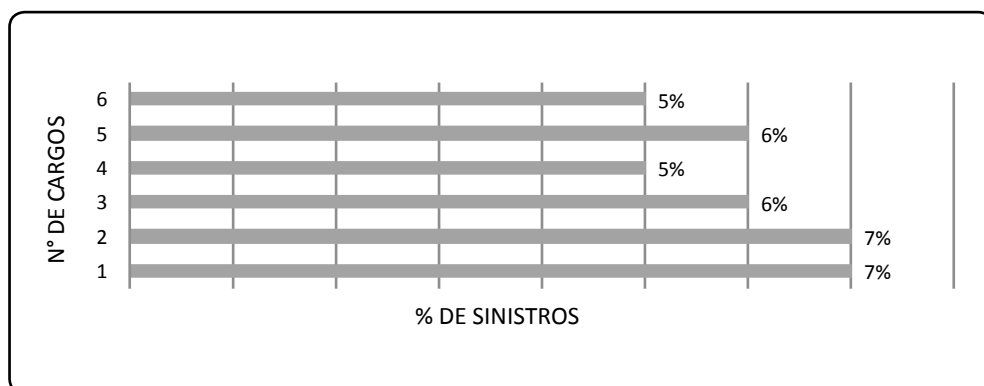
- » Mais da metade (50,4%) dos entrevistados tinha mais de um cargo na docência.
- » A média de instituições em que trabalhavam no momento da enquete era de duas instituições por docente, ligeiramente inferior, em média, à quantidade de instituições em que trabalhavam há 5 anos (2.17).

Antecedentes dos acidentes

Ante o questionamento sobre a ocorrência de acidentes laborais na escola ou durante horas *in itinere* no último ano, do total de 1.799 docentes, 1.683 (93,6%) responderam que não e 116 docentes (6,3%), que sim. Entre os maiores de 60 anos, o nível de sinistros foi maior que a média (9%), mas igual ao dos docentes do ramo da psicologia (9%) e da EGB (7%). Já os docentes dos ramos da educação física, da educação técnica e da educação especial relataram menos antecedentes de acidentes laborais que a média.

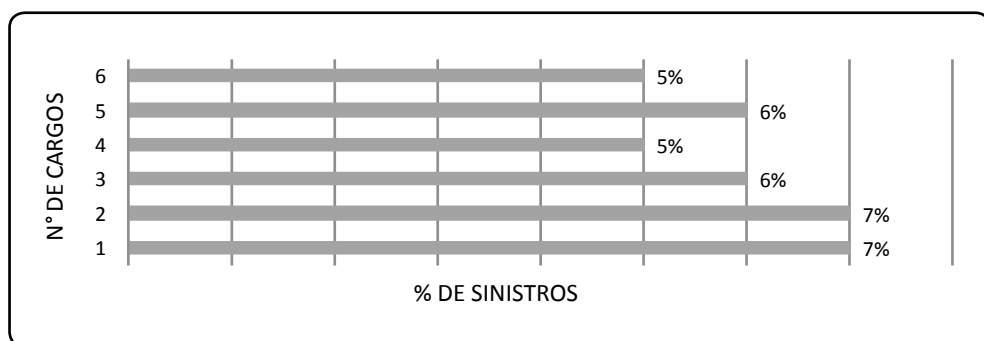
Tabela 4 – Sinistros, segundo o ramo

RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
Psicologia	5	9%	53	91%	58
EGB	52	7%	692	93%	744
Artística	3	6%	49	94%	52
Inicial	9	6%	148	94%	157
Ed. Física	2	5%	40	95%	42
Média	15	5%	312	95%	327
Técnica	1	4%	26	96%	27
Especial	2	4%	55	96%	57
A. Social	0	0%	3	100%	3



Os cargos que tiveram maior porcentagem de acidentes de trabalho foram: diretor (10%), preceptor (10%) e vice-diretor (9%). Nesse sentido, observou-se uma relação inversa entre a quantidade de cargos e a porcentagem de sinistros.

Gráfico 1 – Relação entre número de cargos e sinistros

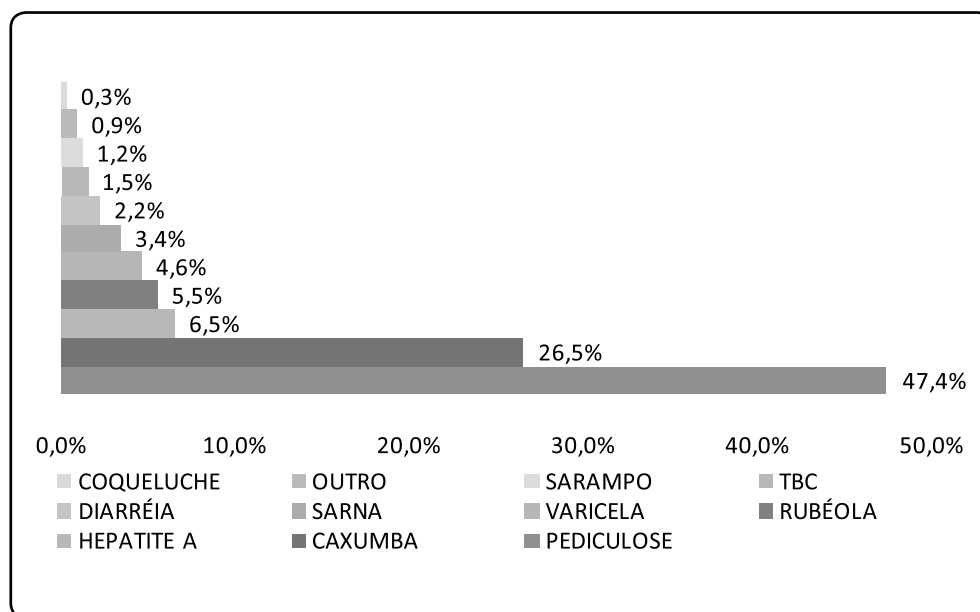


Doenças infectocontagiosas

De um total de 1.620 docentes, 20% (n=325) apresentaram antecedentes de haver adquirido uma atividade infectocontagiosa durante sua atividade laboral, sendo as doenças infectocontagiosas típicas da infância. Muitas delas, no entanto, quando contraídas por adultos, têm geralmente maior morbidade e podem, inclusive, ocasionar a morte. A maioria pode ser prevenida com vacinas, devendo os docentes suscetíveis (aqueles que não contraíram a doença) considerar-se em exposição ao risco por estar em contato com crianças.

Tabela 5 – Tipos de doença infectocontagiosas

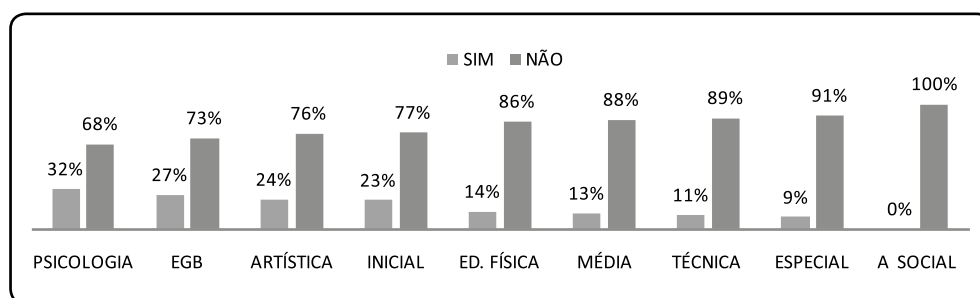
Pediculose	154	47,4%
Caxumba	86	26,5%
Hepatite A	21	6,5%
Rubéola	18	5,5%
Varicela	15	4,6%
Sarna	11	3,4%
Diarréia	7	2,2%
TBC	5	1,5%
Sarampo	4	1,2%
Outro	3	0,9%
Coqueluche	1	0,3%
TOTAL	325	100,0%



Observou-se maior prevalência de doenças infectocontagiosas nos docentes dos ramos da educação inicial (32%), da EBG (27%), da psicologia (24%), da educação física (23%), nos maestros (27%) e nos preceptores (22%), isto é, naqueles responsáveis pelos alunos.

Tabela 6 – Relação entre antecedente de doença infectocontagiosas e ramo

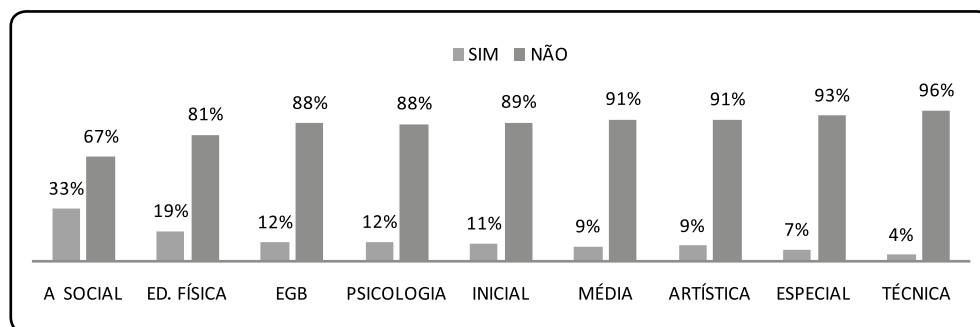
RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
Psicologia	45	32%	96	68%	141
EGB	180	27%	480	73%	660
Artística	12	24%	39	76%	51
Inicial	8	23%	27	77%	35
Ed. Física	41	14%	252	86%	293
Média	3	13%	21	88%	24
Técnica	5	11%	40	89%	45
Especial	5	9%	49	91%	54
A. Social	0	0%	2	100%	2



De um total de 1.793 docentes entrevistados, 11% (n=193) afirmaram ter antecedentes de licenças prolongadas ou mudanças de função na sua história laboral. Responderam negativamente 1.600 docentes. Os docentes dos ramos da educação física (19%), da psicologia (12%) e da EBG (12%) tiveram maior porcentagem de licenças ou mudanças de função que outros ramos.

Tabela 7 – Licenças ou mudanças de função, segundo o ramo

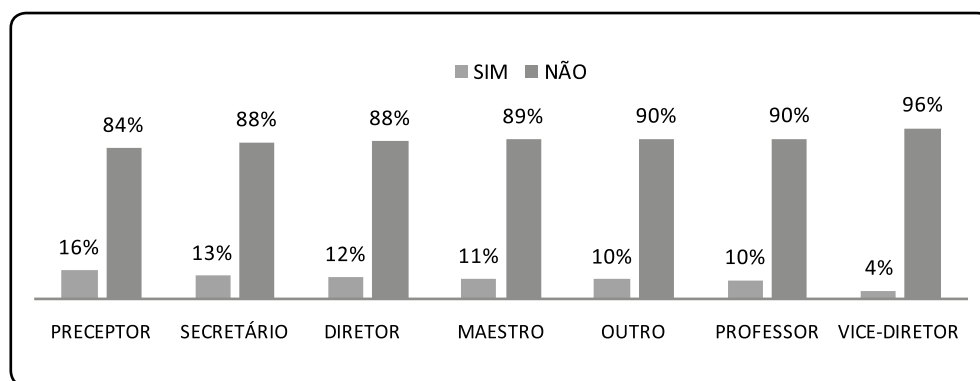
RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
A. Social	1	33%	2	67%	3
Ed. Física	8	19%	34	81%	42
EGB	87	12%	650	88%	737
Psicologia	7	12%	51	88%	58
Inicial	17	11%	137	89%	154
Média	30	9%	296	91%	326
Artística	5	9%	48	91%	53
Especial	4	7%	53	93%	57
Técnica	1	4%	26	96%	27



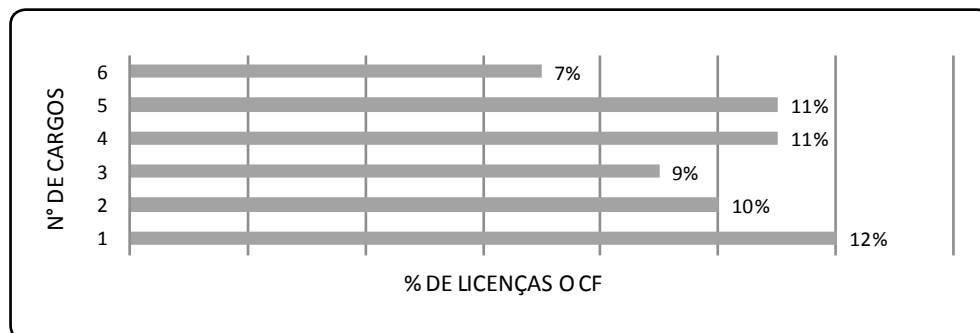
Os docentes com cargo de preceptor (16%), secretário (13%) e diretor (12%) tiveram, também, maior proporção de licenças ou mudanças de função.

Tabela 8 – Licenças ou mudanças de função e cargo

CARGO	SIM		NÃO		TOTAL
Preceptor	19	16%	102	84%	121
Secretário	4	13%	28	88%	32
Diretor	7	12%	52	88%	59
Maestro	82	11%	675	89%	757
Outro	15	10%	128	90%	143
Professor	60	10%	527	90%	587
Vice-diretor	2	4%	45	96%	47



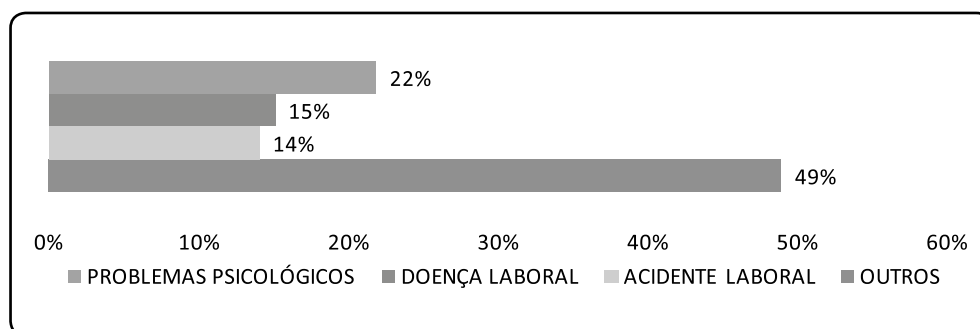
Não se observou uma relação linear entre o número de cargos e a maior porcentagem de licenças ou mudanças de função; inclusive, essa porcentagem diminuiu nos docentes que têm mais de cinco cargos.

Gráfico 2 – Licenças ou mudanças de função e número de cargos

Os problemas relacionados à esfera psicológica foram a causa de 22% das licenças ou mudanças de função; as doenças laborais, de 15%; e os acidentes de trabalho, de 14%.

Tabela 9 – Motivo de licenças ou mudanças de função

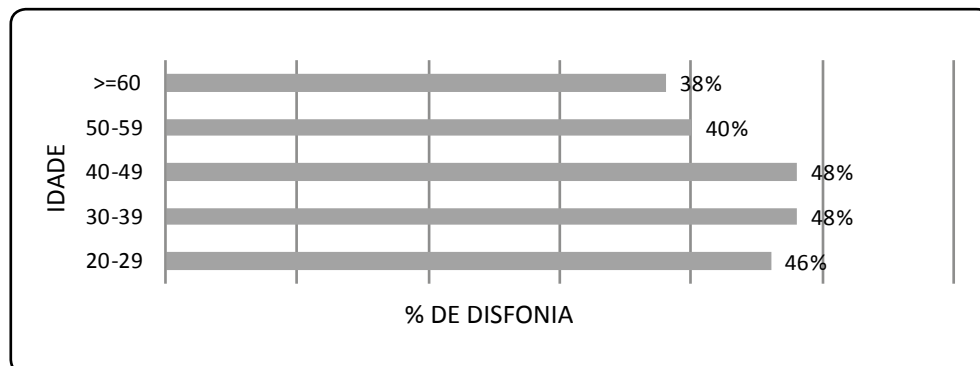
MOTIVO DE LICEÇA O CF		
Problemas Psicológicos	42	22%
Doença Laboral	29	15%
Acidente Laboral	27	14%
Outros	94	49%
TOTAL	192	100%



Disfonias profissionais

Dos 1.821 docentes entrevistados, 46% (n=838) tinham antecedente de disfonias sem febre, sendo que 96% dos casos recuperavam-se no período de férias. Não se observou relação entre a idade do docente e o antecedente positivo de disfonia, sendo maior na faixa etária entre 30 e 49 anos, diminuindo em ambos os extremos.

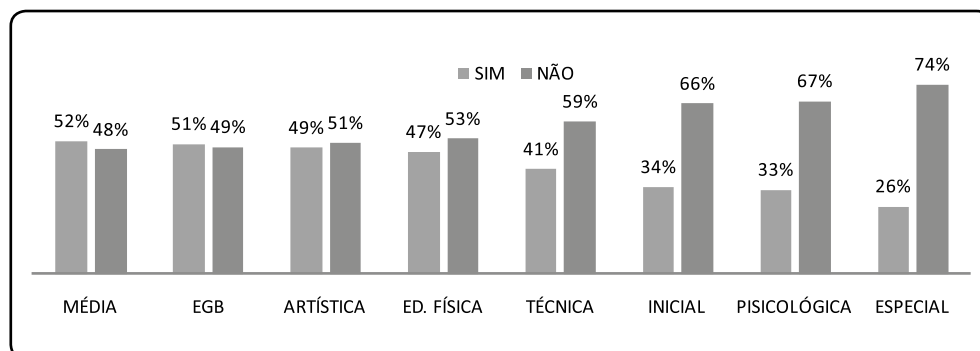
Gráfico 3 – Disfonias e idade



Nos docentes dos ramos do ensino médio, da EGB, da educação artística e da educação física, registrou-se um antecedente positivo de disfonia maior que a média.

Tabela 10 – Antecedentes de disfonia e ramo

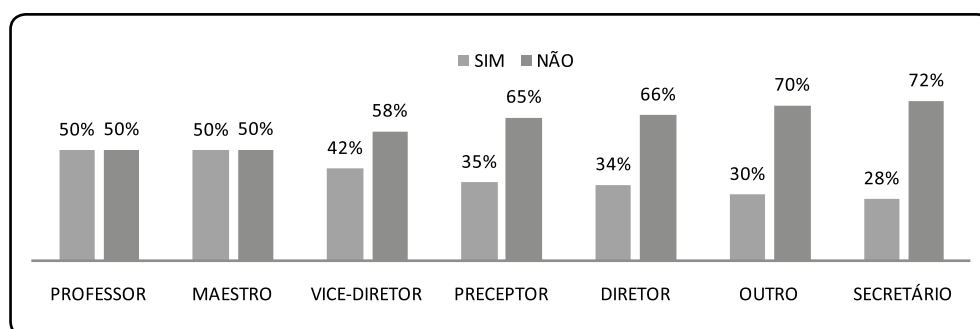
RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
Média	170	52%	159	48%	329
EGB	383	51%	374	49%	757
Artística	26	49%	27	51%	53
Ed. Física	75	47%	83	53%	158
Técnica	11	41%	16	59%	27
Inicial	49	34%	96	66%	145
Psicológica	19	33%	39	67%	58
Especial	15	26%	42	74%	57



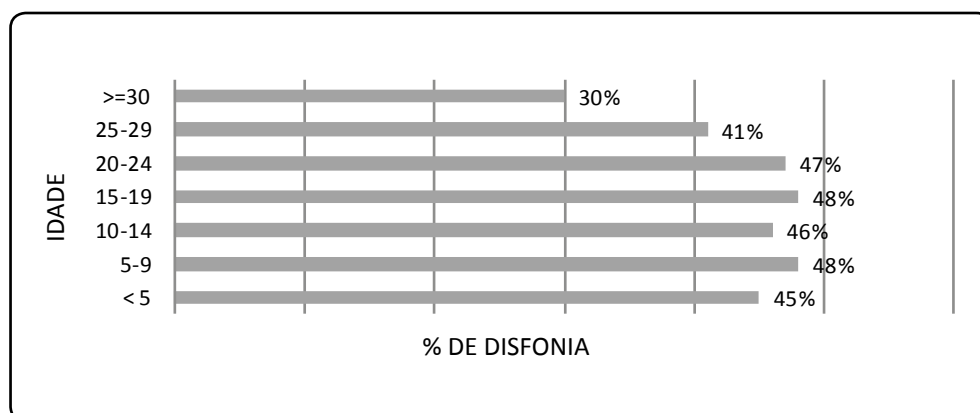
Os maestros e os professores tiveram maior proporção de disfonia que os outros cargos (ambos 50%).

Tabela 11 – Antecedentes de disfonia e cargo

CARGO	SIM		NÃO		TOTAL
Professor	297	50%	298	50%	595
Maestro	384	50%	387	50%	771
Vice-diretor	20	42%	28	58%	48
Preceptor	44	35%	80	65%	124
Diretor	21	34%	40	66%	61
Outro	43	30%	100	70%	143
Secretário	9	28%	23	72%	32

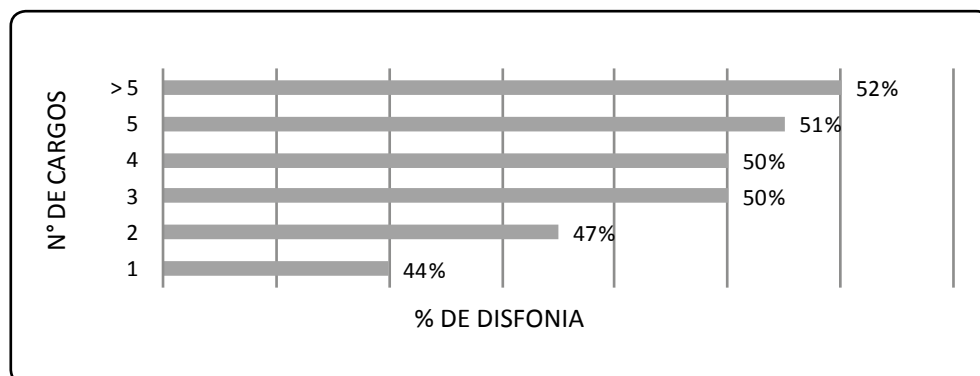


Não se observou relação linear entre anos de antiguidade na docência e antecedente positivo de disfonia profissional, sendo este mais frequente nos docentes com uma antiguidade entre cinco e 25 anos, diminuindo em ambos os extremos.

Gráfico 4 – Disfonia e anos de antiguidade na docência

Observou-se, ainda, uma clara relação linear entre quantidade de cargos e antecedente positivo de disfonia.

Gráfico 5 – Disfonia e número de cargos



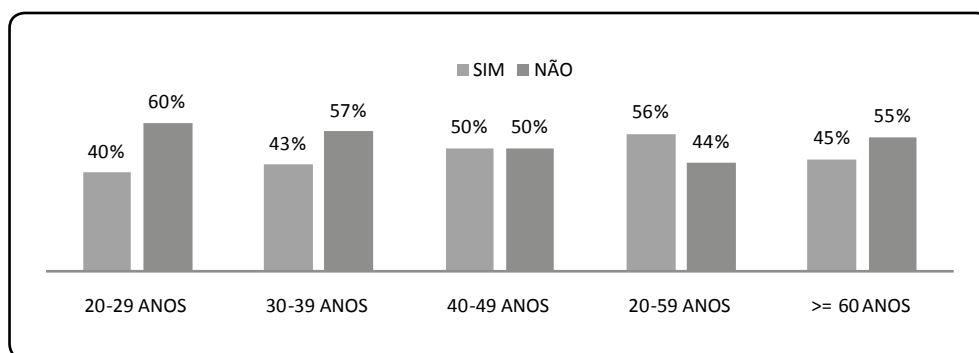
Por fim, somente 92 docentes com antecedentes de disfonia exerciam outra atividade não relacionada à docência, porém não se observou relação estatística entre essas atividades e a presença de disfonia.

Dores na coluna vertebral

Ante a pergunta sobre transtornos na coluna vertebral, 851 dos 1.773 docentes entrevistados (48%) responderam que tinham e 922 responderam que não (52%). Nesse sentido, a coluna cervical apareceu como zona mais afetada, seguida da coluna lombar (26%) e, por último, da coluna dorsal (12%). Ainda, os docentes entre 40 e 59 anos tiveram uma maior prevalência de raquialgias que os de idade menor e os maiores de 60 anos.

Tabela 12 – Antecedente de transtornos na coluna e idade

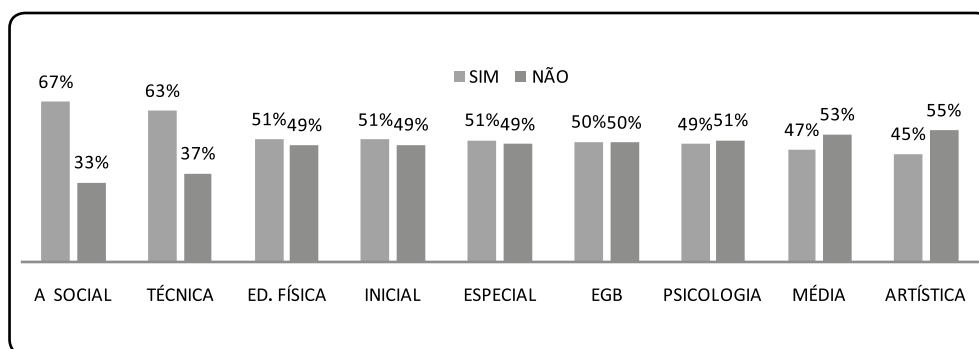
IDADE	SIM		NÃO		TOTAL
20-29 Anos	54	40%	81	60%	135
30-39 Anos	297	43%	389	57%	686
40-49 Anos	286	50%	286	50%	572
20-59 Anos	189	56%	149	44%	338
>= 60 Anos	15	45%	18	55%	33



Os seguintes ramos apresentaram maior frequência de transtornos na coluna vertebral: educação técnica (63%), educação física, educação inicial e educação especial (51%).

Tabela 13 – Antecedente de transtornos na coluna e ramo

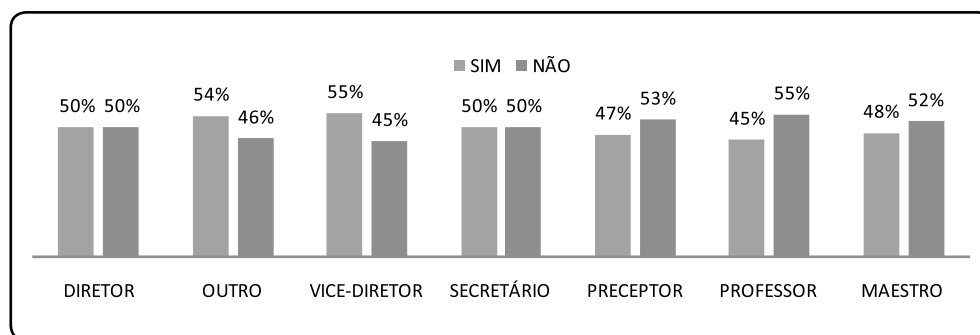
RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
A. Social	2	67%	1	33%	3
Técnica	17	63%	10	37%	27
Ed. Física	21	51%	20	49%	41
Inicial	79	51%	76	49%	155
Especial	28	51%	27	49%	55
EGB	372	50%	369	50%	741
Psicologia	28	49%	29	51%	57
Média	152	47%	173	53%	325
Artística	23	45%	28	55%	51



Com respeito ao cargo, os vice-diretores, diretores e secretários relataram raquialgias com frequência maior que a média.

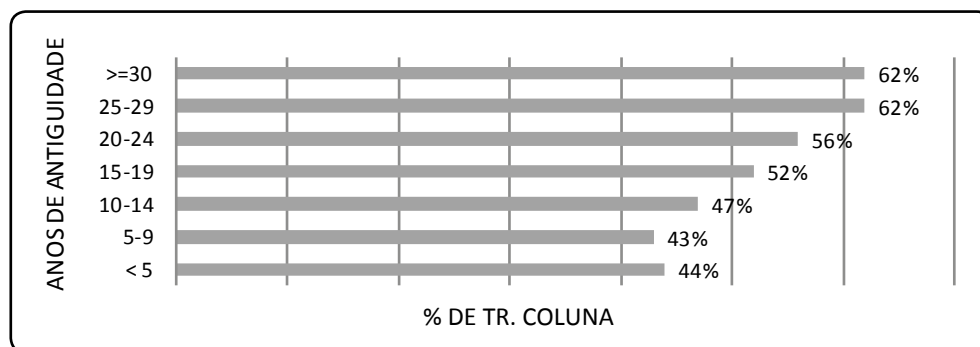
Tabela 14 – Antecedente de transtornos na coluna e cargo

CARGO	SIM		NÃO		TOTAL
Diretor	29	50%	29	50%	58
Outro	75	54%	63	46%	138
Vice-diretor	26	55%	21	45%	47
Secretário	16	50%	16	50%	32
Preceptor	58	47%	65	53%	123
Professor	263	45%	319	55%	582
Maestro	360	48%	393	52%	753



Observou-se, ainda, uma relação linear entre a presença de transtornos na coluna e os anos de antiguidade na docência, sendo mais frequente esse dado nos docentes com mais de 15 anos de antiguidade.

Gráfico 6 – Antecedente de transtornos na coluna e antiguidade

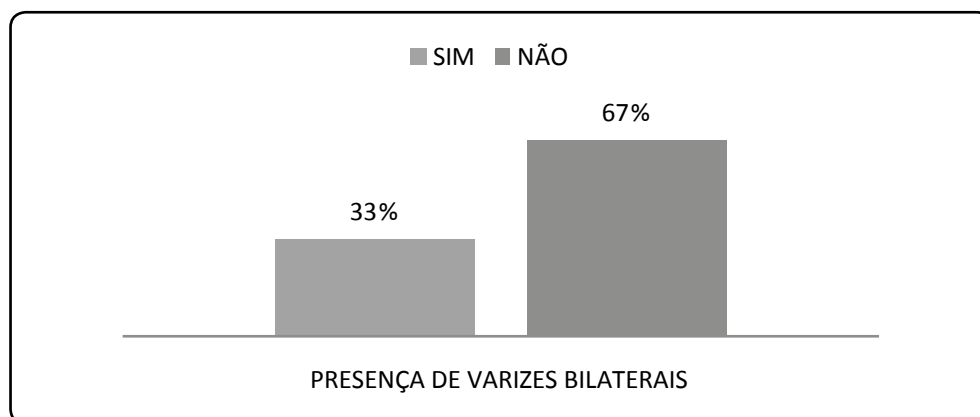


No entanto, não se observou relação entre os transtornos na coluna e a quantidade de cargos, sendo que 84 dos 190 docentes que padeciam de transtornos na coluna vertebral tinham outras atividades alheias à docência. Também não se observou relação estatística entre essas atividades e a presença de raquialgias.

Varizes bilaterais

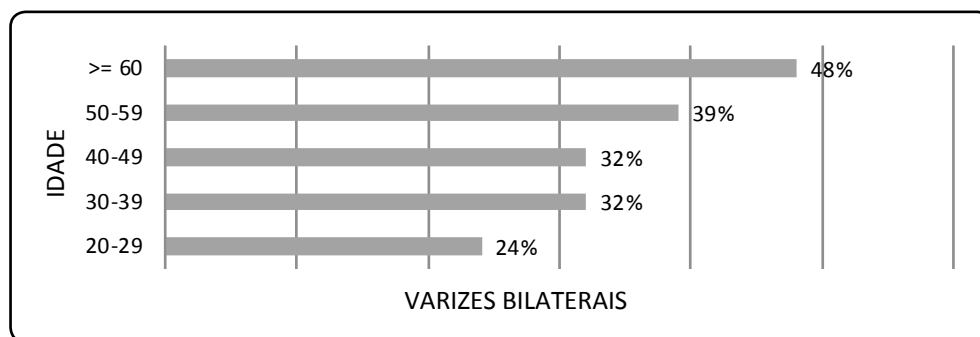
De um total de 1.724 docentes entrevistados, 33% tinham varizes bilaterais e 1.150 negaram esse antecedente.

Gráfico 7 – Presença de varizes bilaterais



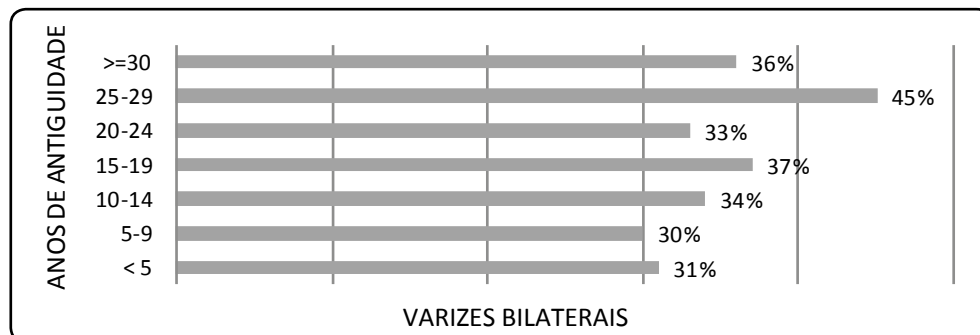
Os docentes com idade mais avançada apresentaram maior porcentagem de ocorrência de varizes bilaterais, isto é, observou-se uma relação entre a idade e as varizes bilaterais.

Gráfico 8 – Presença de varizes bilaterais e idade



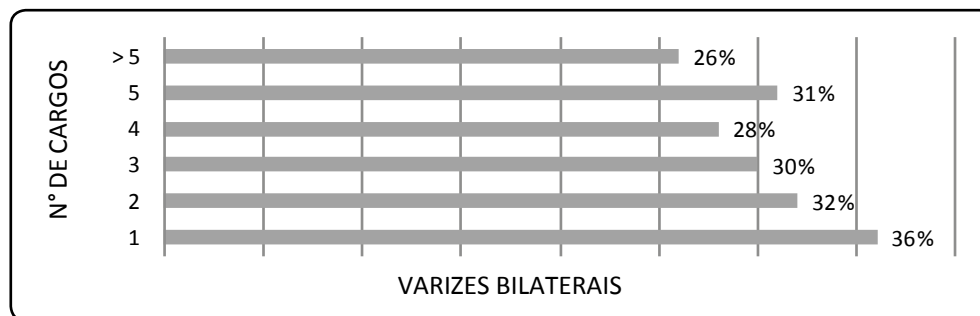
Observou-se, ainda, uma relação ligeiramente ascendente, embora descontínua ou em picos, entre as varizes bilaterais e os anos de antiguidade na docência.

Gráfico 9 – Presença de varizes bilaterais e antiguidade



Por outro lado, não se observou o aumento da prevalência de varizes bilaterais em docentes com maior número de cargos.

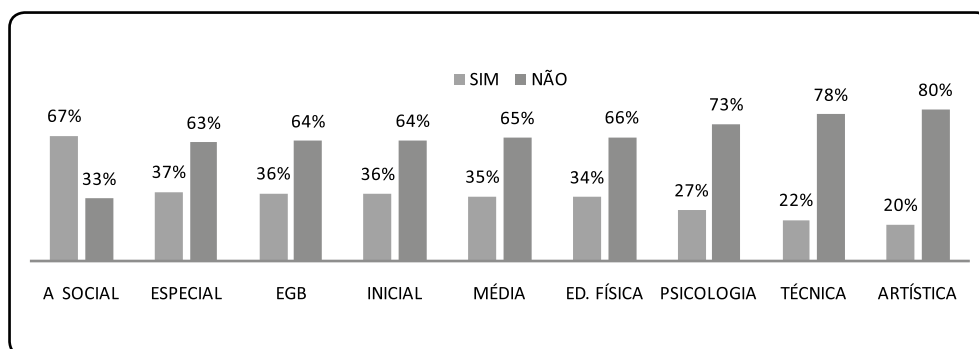
Gráfico 10 – Presença de varizes bilaterais e número de cargos



Os docentes do ensino especial, da EBG, da educação inicial, do ensino polimodal e da educação física apresentaram maior presença de varizes bilaterais que a média.

Tabela 15 – Antecedentes de varizes bilaterais e ramo

RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
A. Social	2	67%	1	33%	3
Especial	20	37%	34	63%	54
EBG	262	36%	461	64%	723
Inicial	55	36%	98	64%	153
Média	108	35%	205	65%	313
Ed. Física	14	34%	27	66%	41
Psicologia	15	27%	40	73%	55
Técnica	6	22%	21	78%	27
Artística	10	20%	41	80%	51

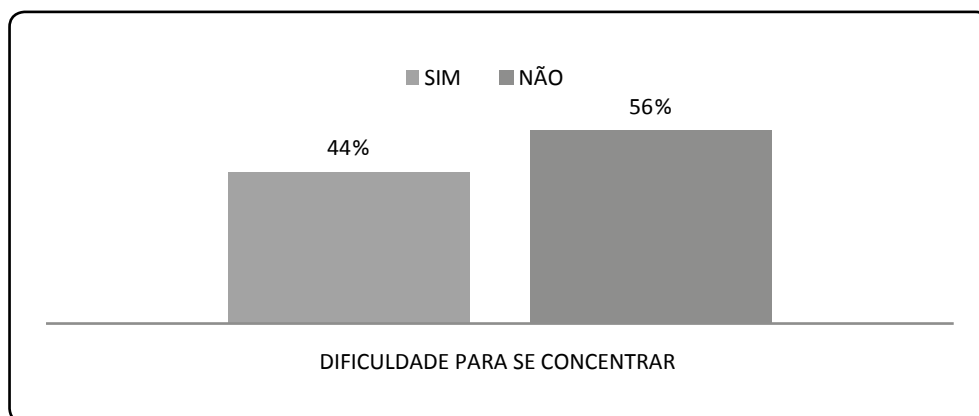


Dificuldade de concentração

Dos 1.755 docentes entrevistados, 44% afirmaram ter tido dificuldade para se concentrar no último ano.

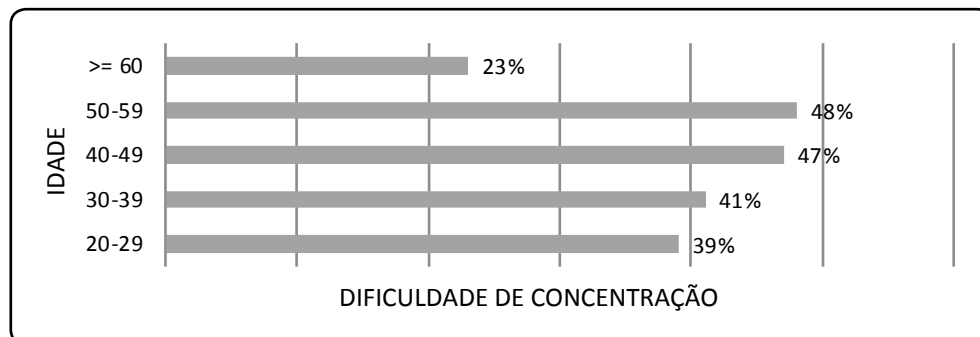
Tabela 16 – Prevalência de dificuldade para se concentrar

CARGO	SIM		NÃO		TOTAL
Dificuldade para se concentrar	769	44%	986	56%	1755



Esse problema apresentou-se com maior frequência nos docentes maiores de 50 anos (48%) e muito abaixo da média em docentes maiores de 60 anos.

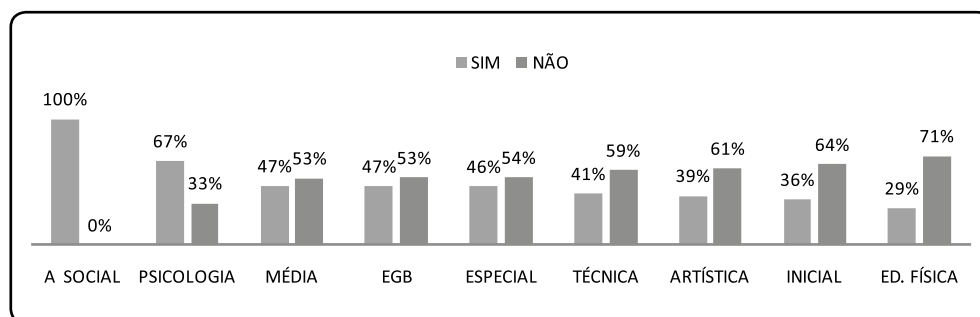
Gráfico 11 – Dificuldade para se concentrar e idade



Quase 70% dos docentes do ramo da psicologia afirmaram que tiveram problemas para se concentrar no último ano, sendo que a menor prevalência foi verificada nos professores de educação física (29%).

Tabela 17 – Dificuldade para se concentrar e ramo

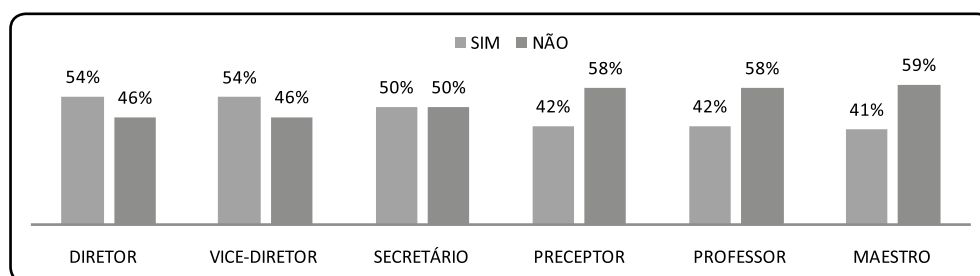
RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
A. Social	3	100%	0	0%	3
Psicologia	38	67%	19	33%	57
Média	152	47%	172	53%	324
EGB	345	47%	395	53%	740
Especial	26	46%	30	54%	56
Técnica	11	41%	16	59%	27
Artística	20	39%	31	61%	51
Inicial	56	36%	99	64%	155
Ed. Física	12	29%	29	71%	41



Os docentes com cargo de diretor, vice-diretor e secretário manifestaram esse problema em maior proporção que o restante dos cargos.

Tabela 18 – Dificuldade para se concentrar e cargo

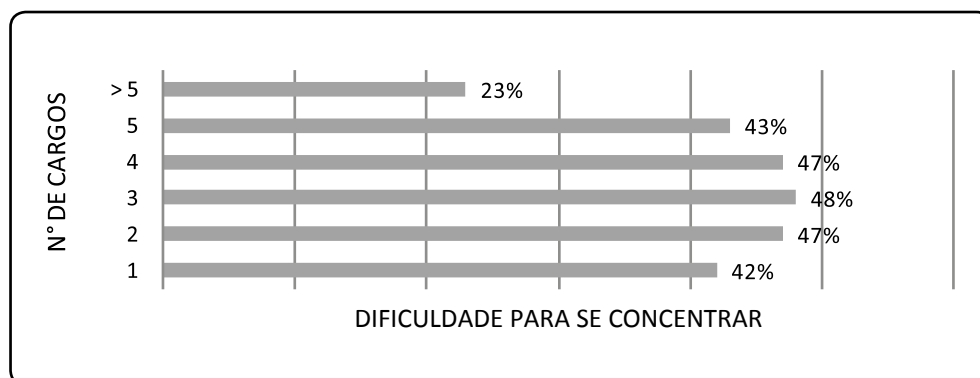
CARGO	SIM		NÃO		TOTAL
Diretor	31	54%	26	46%	57
Vice-diretor	26	54%	22	46%	48
Secretário	16	50%	16	50%	32
Preceptor	244	42%	338	58%	582
Professor	244	42%	338	58%	582
Maestro	303	41%	445	59%	748



Observou-se, ainda, uma relação linear entre a dificuldade para se concentrar e os anos de antiguidade na docência, até 25 anos. Já nos docentes com mais de 25 anos de antiguidade, a presença de dificuldade para se concentrar era menor.

Gráfico 12 – Dificuldade para se concentrar e antiguidade

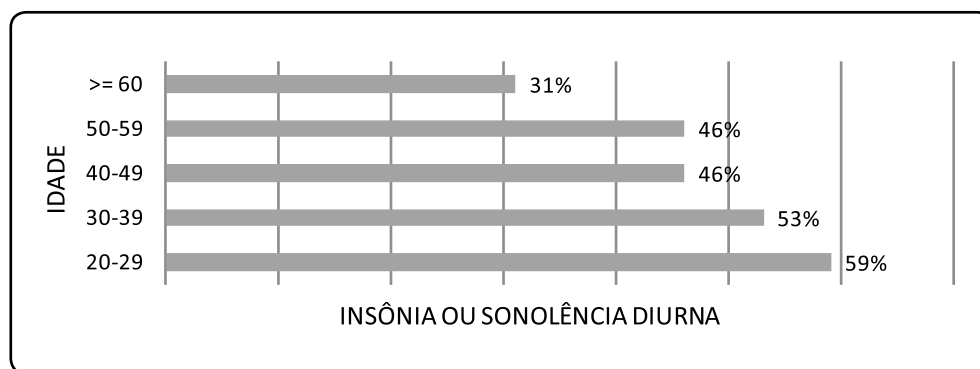
Contudo, não se observou relação direta entre o número de cargos e a dificuldade para se concentrar, havendo, inclusive, uma tendência descendente quando os cargos são cinco ou mais.

Gráfico 13 – Dificuldade para se concentrar e número de cargos

Insônia ou sonolência diurna

Dos 1.789 docentes entrevistados, 42% (n=757) afirmaram ter tido insônia ou sonolência durante o dia no último ano. Verificou-se que os docentes mais jovens tinham mais insônia ou sonolência que os mais velhos, sendo que os docentes com menos de 29 anos foram os que com mais frequência acusaram esse problema.

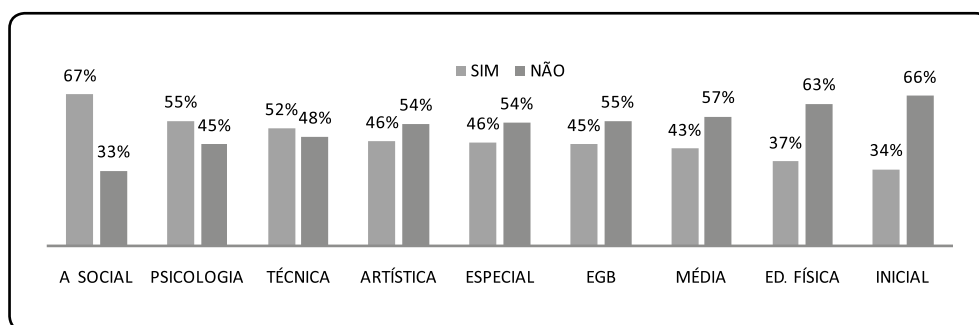
Gráfico 14 – Insônia ou sonolência diurna e idade



Entre os docentes do ramo da psicologia, 55% acusaram esse problema.

Tabela 19 – Insônia ou sonolência diurna e ramo

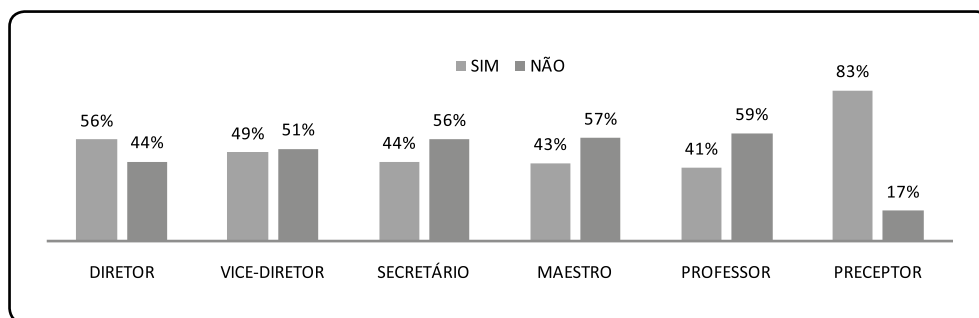
RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
A. Social	2	67%	1	33%	3
Psicologia	32	55%	26	45%	58
Técnica	14	52%	13	48%	27
Artística	24	46%	28	54%	52
Especial	26	46%	31	54%	57
EGB	336	45%	413	55%	749
Média	140	43%	187	57%	327
Ed. Física	16	37%	27	63%	43
Inicial	53	34%	103	66%	156



Os diretores e vice-diretores, também apresentaram esse sintoma com maior frequência em comparação com outros cargos.

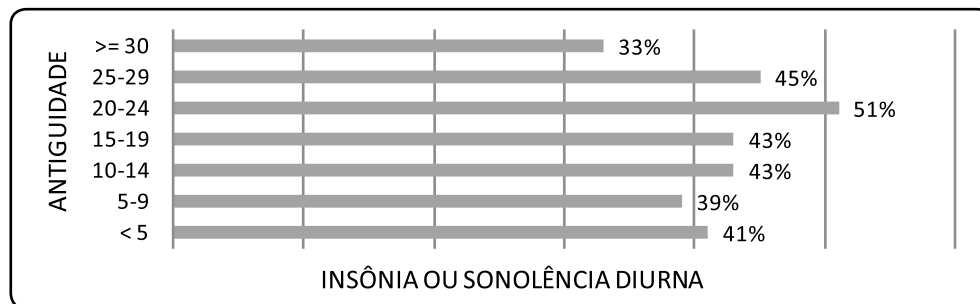
Tabela 20 – Insônia ou sonolência diurna e cargo

CARGO	SIM		NÃO		TOTAL
Diretor	33	56%	26	44%	59
Vice-diretor	23	49%	24	51%	47
Secretário	14	44%	18	56%	32
Maestro	328	43%	434	57%	762
Professor	238	41%	349	59%	587
Preceptor	44	83%	9	17%	53



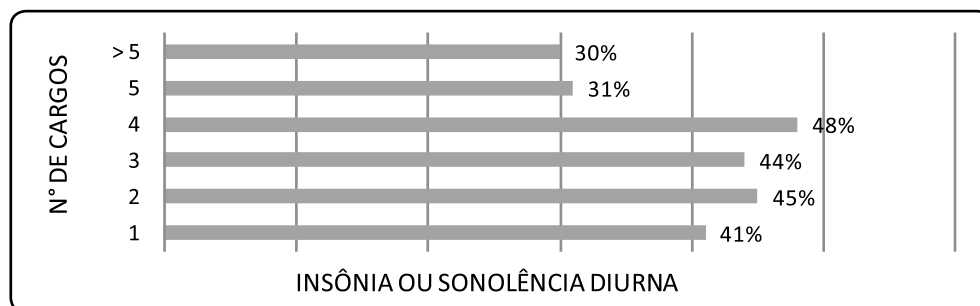
Ainda, não se observou relação entre anos de antiguidade na docência e maior prevalência de insônia ou sono diurno.

Gráfico 15 – Insônia ou sonolência diurna e antiguidade



Da mesma forma, não se observou relação entre esse problema e a quantidade de cargos que tinha o docente.

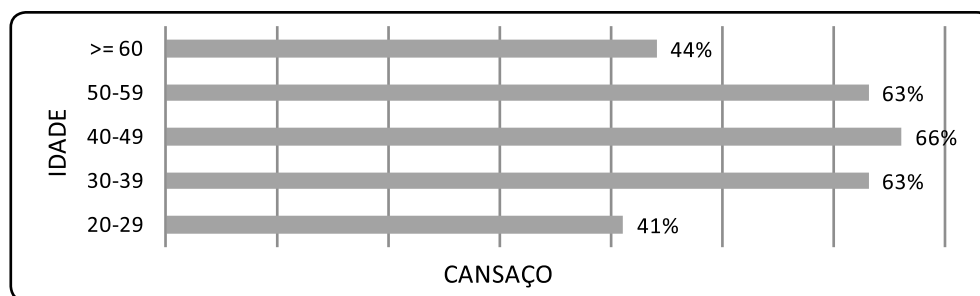
Gráfico 16 – Insônia ou sonolência diurna e número de cargos



Cansaço prolongado

Ante a pergunta sobre a ocorrência de cansaço prolongado no último ano, 63% dos 1.782 docentes responderam que tiveram. Quanto à idade, os mais afetados por cansaço prolongado foram os docentes de 40 a 49 anos.

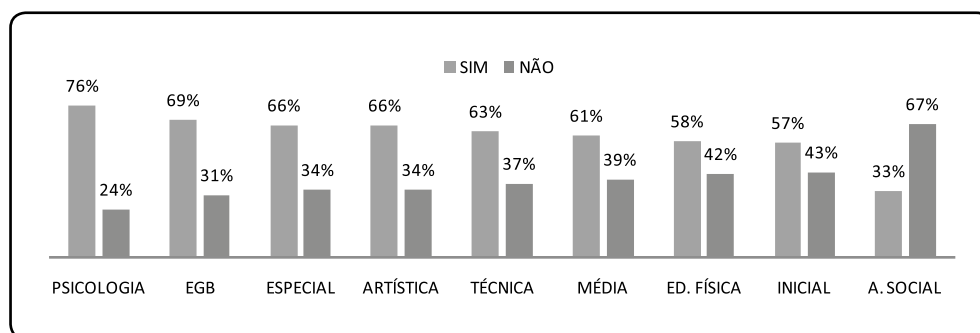
Gráfico 17 – Cansaço e idade



Os docentes da psicologia, da EBG, da educação especial e da educação artística corresponderam aos que com mais frequência relataram o problema.

Tabela 21 – Cansaço e ramo

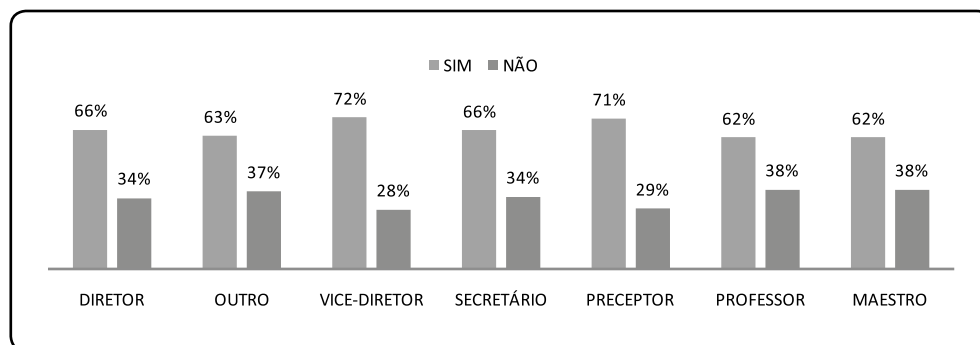
RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
Psicologia	44	76%	14	24%	58
EBG	513	69%	234	31%	747
Especial	37	66%	19	34%	56
Artística	35	66%	18	34%	53
Técnica	17	63%	10	37%	27
Média	198	61%	127	39%	325
Ed. Física	25	58%	18	42%	43
Inicial	90	57%	67	43%	157
A. Social	1	33%	2	67%	3



O cansaço também foi mais frequente nos docentes com os seguintes cargos: vice-diretor (72%), preceptor (71%) e diretor (66%).

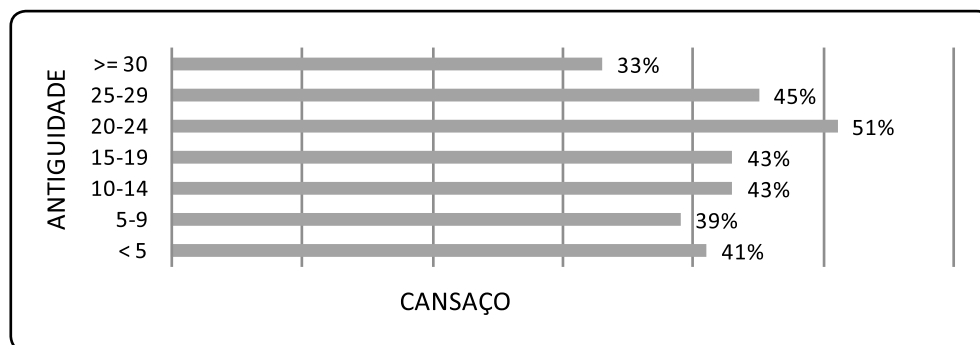
Tabela 22 – Cansaço e cargo

CARGO	SIM		NÃO		TOTAL
Diretor	39	66%	20	34%	59
Outro	89	63%	52	37%	141
Vice-diretor	33	72%	13	28%	46
Secretário	21	66%	11	34%	32
Preceptor	87	71%	35	29%	122
Professor	364	62%	221	38%	585
Maestro	472	62%	286	38%	758



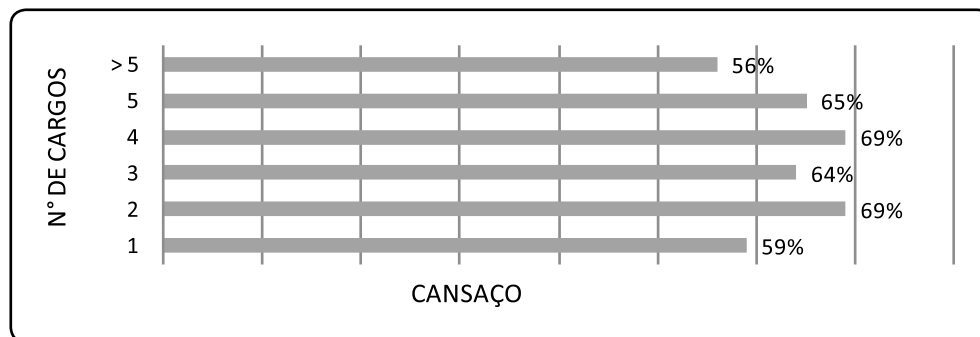
Não se observou que os docentes de maior antiguidade apresentaram maior prevalência de cansaço que os mais recentes na docência (tamanho da amostra: 1.125 docentes).

Gráfico 18 – Cansaço e antiguidade



Da mesma forma, não se observou relação entre cansaço e maior quantidade de cargos, em uma amostra de 1.106 docentes.

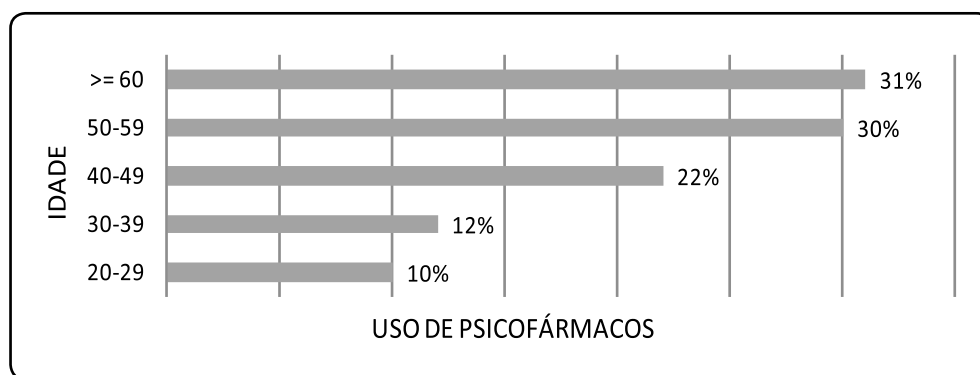
Gráfico 19 – Cansaço e número de cargos



Consumo de psicofármacos

De um total de 1.796 docentes entrevistados, 344 (19%) afirmaram ter consumido algum tipo de psicofármaco no último ano. Na maior parte dos casos, este foi indicado por um médico psiquiatra (62%), porém 10% consumiram-no por automedicação e 28%, por indicação de um psiquiatra. Além disso, o uso de psicofármacos era mais frequente nos docentes acima de 40 anos, observando-se uma relação linear entre idade e consumo dessas substâncias.

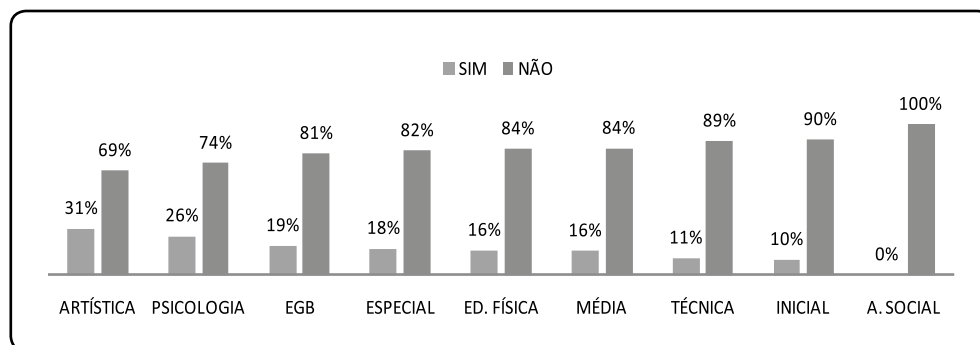
Gráfico 20 – Uso de psicofármacos e idade



O maior uso de psicofármacos foi verificado entre os docentes dos ramos da educação artística (31%) e da psicologia (26%).

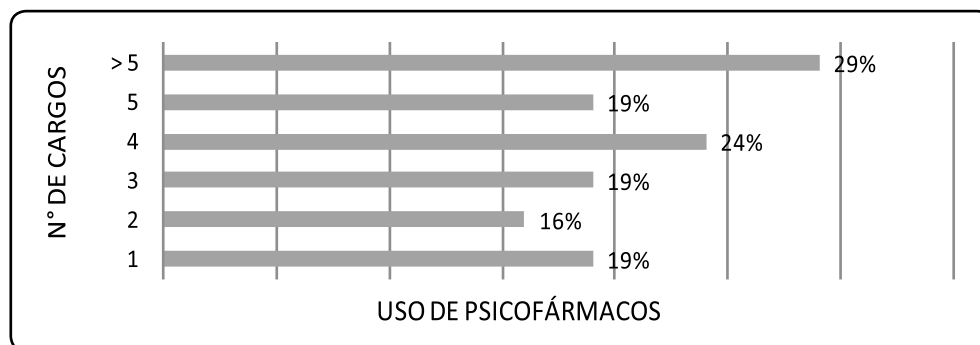
Tabela 23 – Psicofármacos e ramo

RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
Artística	16	31%	36	69%	52
Psicologia	15	26%	43	74%	58
EGB	145	19%	605	81%	750
Especial	10	18%	47	82%	57
Ed. Física	7	16%	36	84%	43
Média	52	16%	275	84%	327
Técnica	3	11%	24	89%	27
Inicial	16	10%	142	90%	158
A. Social	0	0%	3	100%	3



Ainda, o consumo foi mais prevalente entre os diretores e vice-diretores. Quanto ao número de cargos, entre os docentes com mais de cinco cargos, ocorreu maior consumo de psicofármacos (29%).

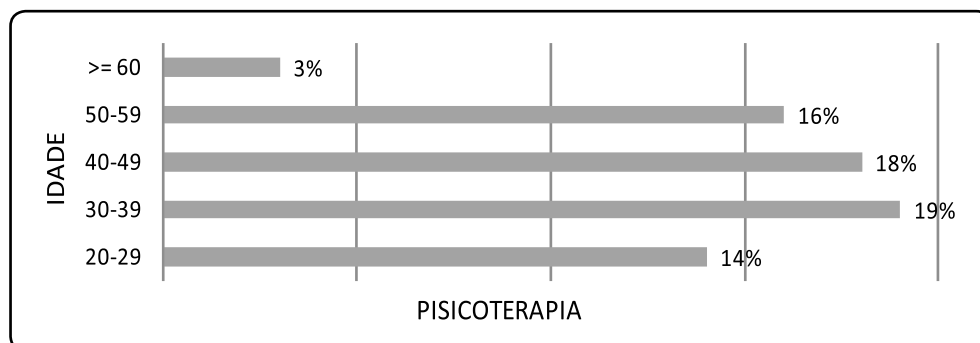
Gráfico 21 – Uso de psicofármacos e número de cargos



Psicoterapia

Dos 1.788 docentes entrevistados, 17% realizou psicoterapia no último ano, sendo que 76% destes se trataram com psicólogos particulares e 19% realizaram sua terapia no SUTEBA; 5% não foram questionados ou não contestaram. Quanto à idade, os docentes com idade compreendida entre 30 e 39 anos foram os que com mais frequência responderam ter feito psicoterapia, seguidos pelos da faixa entre 40 e 49 anos; somente 3% dos maiores de 60 anos tinham esse antecedente.

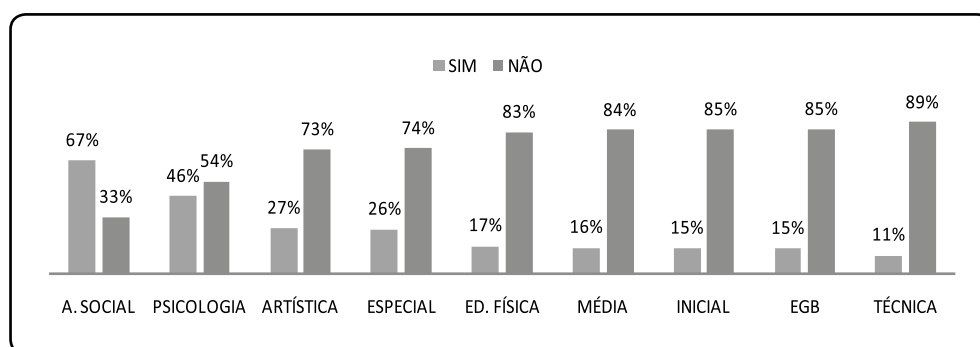
Gráfico 22 – Psicoterapia e idade



Ainda, 46% dos docentes do ramo da psicologia tinham feito psicoterapia, valor muito maior a média.

Tabela 24 – Psicoterapia e ramo

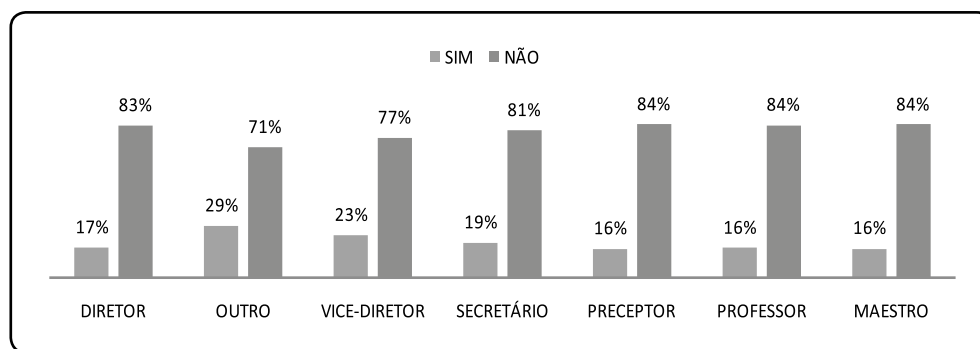
RAMO	SIM		NÃO		TOTAL
A. Social	2	67%	1	33%	3
Psicologia	26	46%	31	54%	57
Artística	14	27%	38	73%	52
Especial	15	26%	42	74%	57
Ed. Física	7	17%	35	83%	42
Média	51	16%	275	84%	326
Inicial	24	15%	134	85%	158
EGB	112	15%	634	85%	746
Técnica	3	11%	24	89%	27



Quanto ao cargo, os vice-diretores e secretários foram os que mais haviam feito psicoterapia.

Tabela 25 – Psicoterapia e cargo

CARGO	SIM		NÃO		TOTAL
Diretor	10	17%	50	83%	60
Outro	40	29%	100	71%	140
Vice-diretor	11	23%	36	77%	47
Secretário	6	19%	25	81%	31
Preceptor	20	16%	104	84%	124
Professor	96	16%	489	84%	585
Maestro	124	16%	637	84%	761



Não se observou relação linear entre antiguidade na docência e psicoterapia, tampouco entre o número de cargos e a psicoterapia.

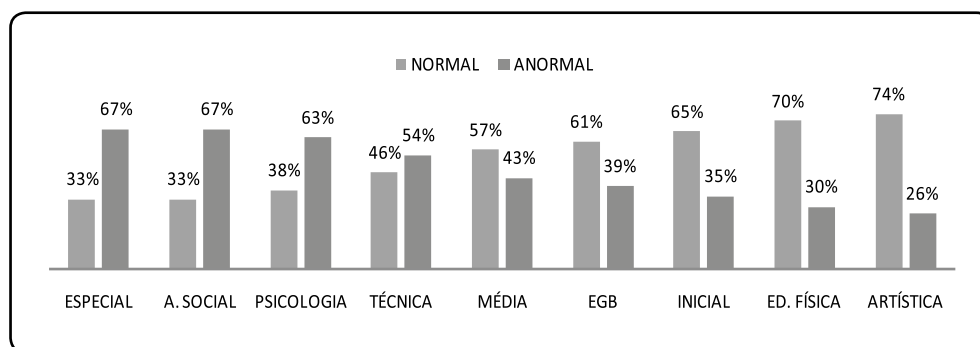
Fatores de risco (*screening*)

O Índice de Massa Corporal (IMC) ou Body Mass Index (BMI) é um índice usado para valorar o estado nutricional do paciente, calculado levando em consideração o peso e o tamanho para determinar se o paciente apresenta peso baixo, peso normal, sobrepeso ou obesidade.

De um total de 1.375 pacientes pesados e medidos, 38% tinham um BMI anormal; destes, quase 70% referem-se aos docentes do ramo especial. Ainda, os docentes de psicologia (63%), técnico (54%) e polimodal (43%) apresentaram um BMI alterado em maior proporção que a média.

Tabela 26 – BMI e ramo

RAMO	NORMAL		ANORMAL		TOTAL
Especial	14	33%	28	67%	42
A. Social	1	33%	2	67%	3
Psicologia	18	38%	30	63%	48
Técnica	11	46%	13	54%	24
Média	154	57%	118	43%	272
EGB	364	61%	237	39%	601
Inicial	79	65%	42	35%	121
Ed. Física	26	70%	11	30%	37
Artística	28	74%	10	26%	38

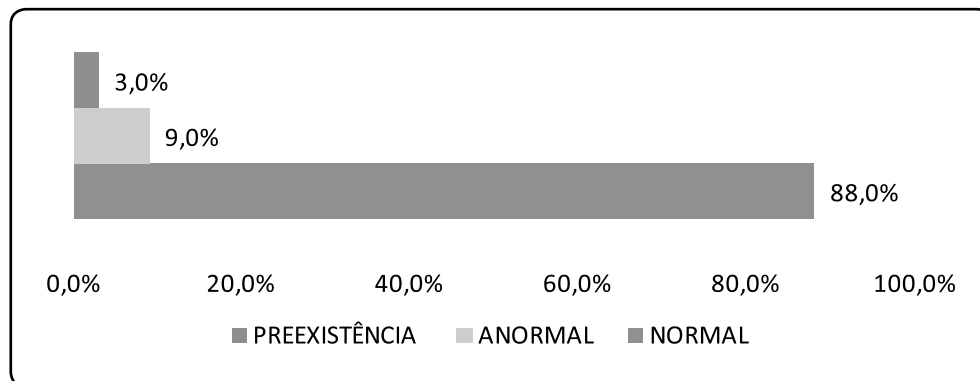


Pressão arterial

Registra-se o valor da pressão arterial para fazer o diagnóstico de hipertensão arterial, um processo, geralmente, silencioso por muitos anos e, quando manifesto, traz consequências graves (derrames ou embolias cerebrais, infartos do miocárdio, arterioscleroses, insuficiência cardíaca etc.).

Dos 1.471 docentes que tiveram a pressão arterial aferida, 3% (n=49) sabiam-se hipertensos, 9% (130 docentes) tinham a pressão alta e desconheciam o fato, e 88% tinham a pressão arterial normal (n=1.292). Em suma, a prevalência de pressão arterial elevada no grupo rastreado foi de 12%.

Gráfico 23 – Pressão arterial



Os docentes da educação técnica e ensino médio tiveram uma prevalência de pressão arterial elevada maior que o restante dos docentes; já a amostra de ação social foi considerada muito pequena.

Tabela 27 – Pressão arterial e ramo

RAMO	NORMAL		ANORMAL		TOTAL
A. Social	2	67%	1	33%	3
Técnica	19	86%	3	14%	22
Média	243	87%	37	13%	280
EGB	562	88%	79	12%	641
Inicial	122	89%	15	11%	137
Especial	41	89%	5	11%	46
Artística	36	90%	4	10%	40
Psicologia	44	92%	4	8%	48
Ed. Física	37	95%	2	5%	39

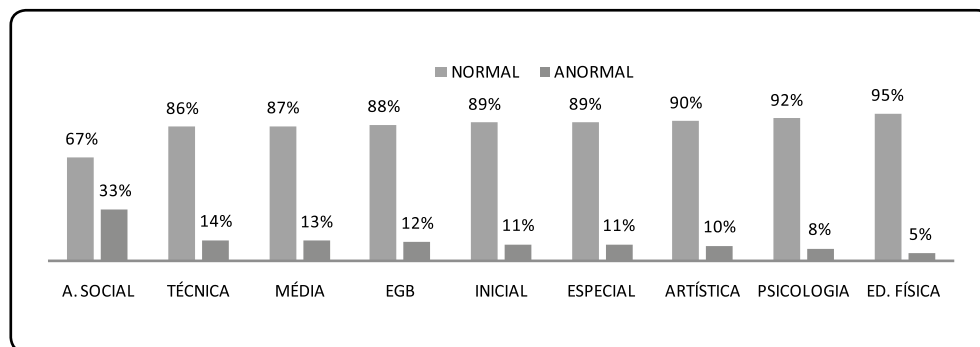
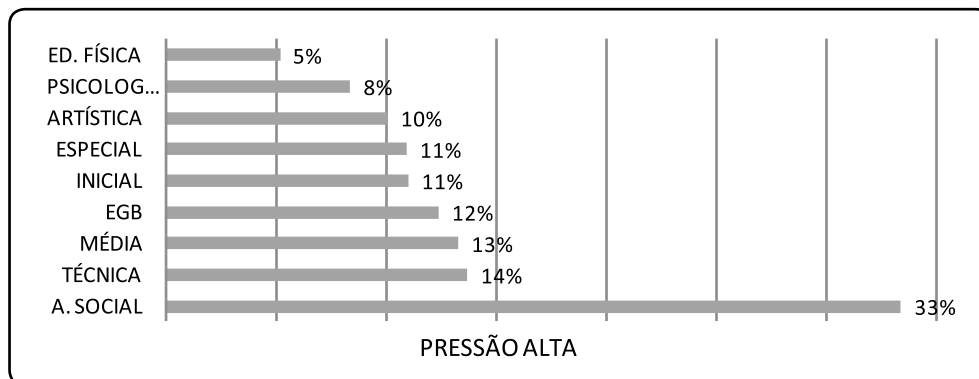
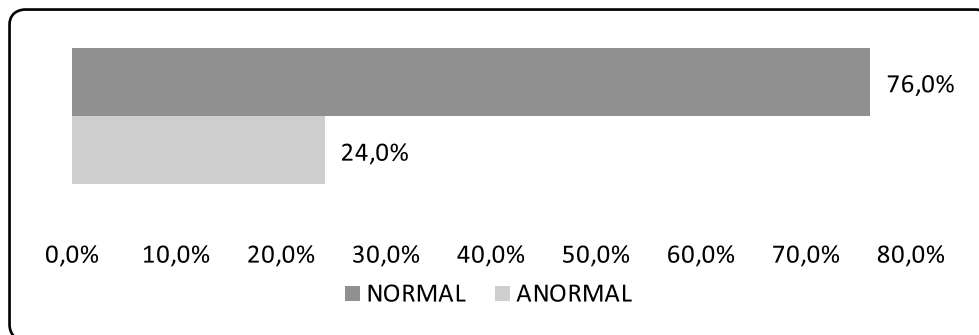


Gráfico 24 – Pressão arterial e ramo*Colesterol*

É outro dos fatores de risco para as doenças do coração e as artérias, que, por sua vez, são a principal causa de morte na Argentina e na maior parte do mundo. Dessa forma, deve-se solicitar colesterolemia a:

1. homens a partir dos 40 anos e mulheres a partir dos 50 anos (se tiverem fatores de risco coronário, pedir antes);
2. pacientes com sintomas ou história familiar de doença coronária precoce (pedir na adolescência).

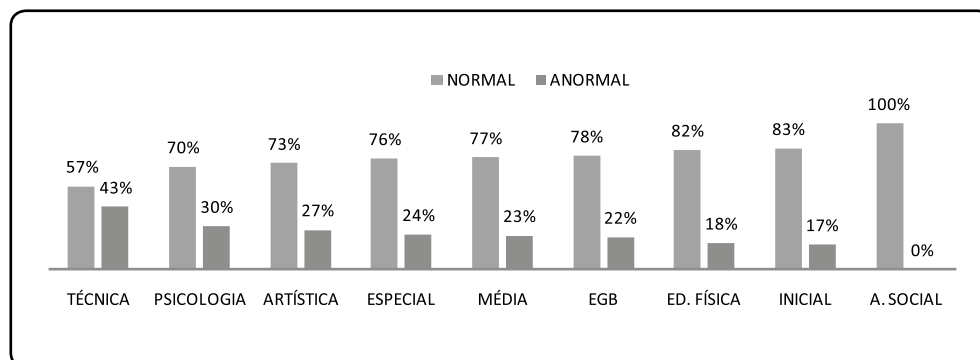
Nos dois anos do programa, avaliou-se o colesterol de 900 docentes, sendo que 24% apresentaram valores elevados; ainda, 10% dos docentes controlados desconheciam que tinham valores elevados de colesterol.

Gráfico 25 – Colesterol no sangue

Os docentes dos ramos da educação técnica, da psicologia e da educação artística tiveram prevalências maiores que a média (43%, 30% e 27%, respectivamente).

Tabela 28 – Lipídios e ramo

RAMO	NORMAL		ANORMAL		TOTAL
Técnica	8	57%	6	43%	14
Psicologia	19	70%	8	30%	27
Artística	16	73%	6	27%	22
Especial	19	76%	6	24%	25
Média	128	77%	39	23%	167
EGB	281	78%	80	22%	361
Ed. Física	18	82%	4	18%	22
Inicial	63	83%	13	17%	76
A. Social	2	100%	0	0%	2



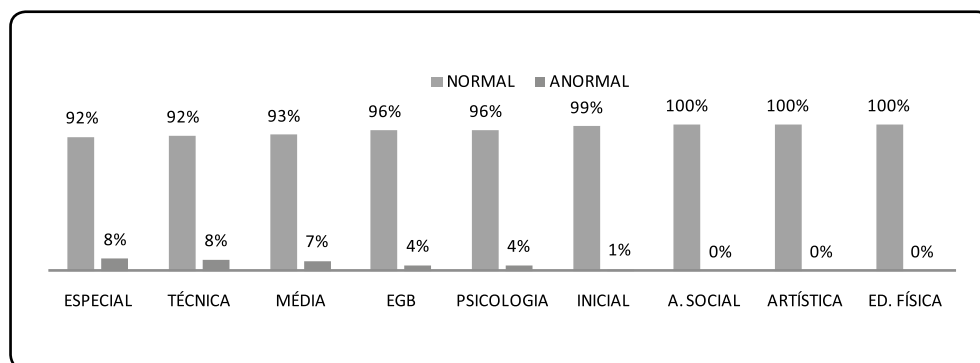
Glicemia (açúcar no sangue)

O aumento da glicemia produz uma doença chamada Diabetes mellitus, que pode, com o tempo, afetar o coração, as artérias, os rins e a retina, sendo, também, um fator de risco importante para doenças cardiovasculares. No início, pode ser assintomática e só pode ser detectada por essa análise. Assim, deve-se solicitar exame de glicemia a obesos, pacientes com pressão alta, colesterol alto, com antecedentes de diabetes em familiares de primeiro grau, mulheres com recém-nascidos de peso menor que 4 kg ou com antecedentes de diabetes gestacional. Pede-se o exame, pela primeira vez, antes dos 45 anos.

Foi pedido exame de glicemia a 871 docentes, tendo havido prevalência de glicemia elevada de 5%. Ainda, os docentes de especial, técnica e média foram os que apresentaram maior prevalência.

Tabela 29 – Glicemia e ramo

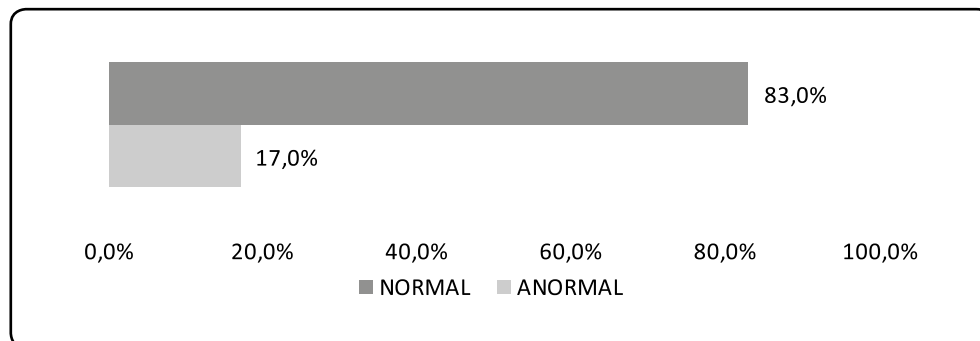
RAMO	NORMAL		ANORMAL		TOTAL
Especial	22	92%	2	8%	24
Técnica	12	92%	1	8%	13
Média	157	93%	12	7%	169
EGB	341	96%	14	4%	355
Psicologia	25	96%	1	4%	26
Inicial	74	99%	1	1%	75
A. Social	2	100%	0	0%	2
Artística	23	100%	0	0%	23
Ed. Física	20	100%	0	0%	20



Exame de acuidade visual

- » Deve-se realizar esse exame em todos os pacientes uma vez por ano e, especialmente, nos maiores de 65 anos; ele é feito no consultório do médico generalista, com uma lâmina especial.
- » Avaliou-se a acuidade visual de 580 docentes, sendo que, destes, 153 (8%) já tinham alterações visuais; ainda, 427 desconheciam ter problemas desse tipo, sendo que 17% (n=74) apresentaram anormalidade.

Gráfico 26 – Acuidade visual



Exame de acuidade auditiva

Deve-se realizar esse exame em todos os pacientes uma vez por ano e, especialmente, nos maiores de 65 anos; ele é feito médico generalista, por meio de um teste de voz cochichada no consultório.

Avaliou-se a audição de 478 docentes, sendo que 4% deles (n=17) já apresentavam alterações da audição no momento do exame (preexistência); dos restantes, em 5% (n=22) foram detectadas anomalias no teste. Esses pacientes foram encaminhados ao médico otorrinolaringologista. Por fim, 91% (n=439 docentes) apresentaram exame de audição normal.

Exame de coluna vertebral

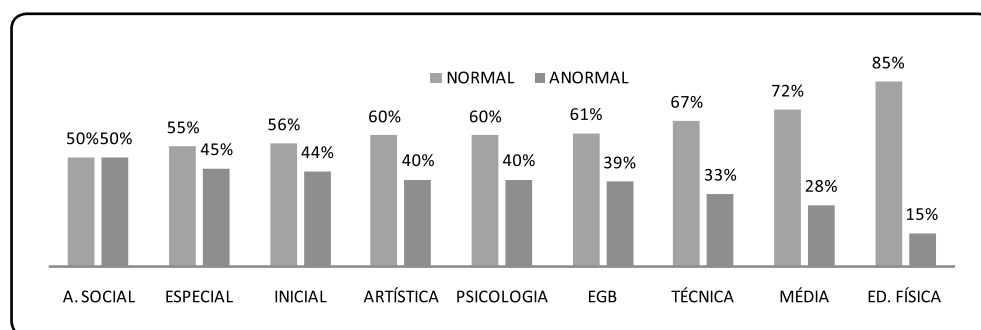
Os problemas relacionados com a coluna vertebral, desde a presença de dor sem lesões e contraturas musculares até a existência de lesões como hérnias de disco, são causas frequentes de desconforto, mal-estar e absenteísmo laboral. Existem ramos dentro da docência que, por trabalhar com sobrecarga de peso ou realizar atividades de alto impacto para a coluna, poderiam ser mais suscetíveis a sofrer esse tipo de transtorno, como, por exemplo, o ramo inicial, a educação especial e os professores de educação física.

Os objetivos de vigiar a presença de sintomas ou sinais de patologia vertebral são fundamentalmente dois: o primeiro deles é preventivo, por meio de conselhos corretivos e exercícios para as posturas e os esforços que podem ocasionar esses sintomas; o outro objetivo é detectar lesões na coluna, como fisgadas, hérnias de disco, artroses etc. É preciso relacionar esses achados com a história laboral do docente, na busca de fatores que possam ter ocasionado ou agravado uma lesão desse tipo. Assim, deve-se realizar a busca ativa de sintomas relacionados à coluna vertebral em todos os docentes, mas, fundamentalmente, naqueles dos ramos citados.

Dos 579 docentes examinados, 32% (n=186) apresentaram problemas relacionados à coluna vertebral, sendo que 104 docentes já tinham conhecimento sobre existência de patologia na coluna vertebral (preexistência). Ainda, os docentes dos ramos da educação especial (45%) e da educação inicial (44%) tiveram uma prevalência de problemas de coluna maior que o restante.

Tabela 30 – Transtornos de coluna e ramo

RAMO	NORMAL		ANORMAL		TOTAL
A. Social	1	50%	1	50%	2
Especial	11	55%	9	45%	20
Inicial	31	56%	24	44%	55
Artística	6	60%	4	40%	10
Psicologia	9	60%	6	40%	15
EGB	138	61%	88	39%	226
Técnica	4	67%	2	33%	6
Média	61	72%	24	28%	85
Ed. Física	11	85%	2	15%	13



Prevenção da disfonia profissional

A disfonia é uma das duas doenças profissionais reconhecidas pela lei em docentes. Realizou-se laringoscopia indireta em 291 docentes, encontrando-se alterações em 22% (n=64).

Busca de varizes bilaterais

- » Deve-se interrogar e buscar ativamente a presença de varizes bilaterais em todos os docentes.
- » Ressalte-se que, dos 461 docentes examinados, 37% tinham varizes bilaterais.

Conclusão

O perfil do docente que realizou o exame de saúde foi:

1. mulher, de meia-idade (42 anos), com dois conviventes, responsável pelo sustento da família em 57% dos casos (é importante esclarecer que, nos anos da pesquisa, a Argentina passou por uma de suas crises sociais e econômicas mais graves);
2. mulher com mais de um cargo na docência, trabalhando em média em duas instituições, com 12 anos de antiguidade na docência, maestrina de EBG ou professora de polimodal, titular no seu cargo e trabalhando oito horas diárias em média.

A disfonia profissional apareceu como problema prevalente, sobretudo nos docentes responsáveis por alunos. Entre os sintomas mais frequentes, estavam: a dificuldade para se concentrar, a sonolência durante o dia, a insônia e o cansaço prolongado, assim como as dores cervicais. Por sua vez, os problemas psicológicos foram a causa de 20% das licenças ou mudanças de função, sendo que 20% dos docentes consumiam psicofármacos e 20% automedicavam-se.

As doenças infectocontagiosas apresentaram uma prevalência de 20%, confirmando a suscetibilidade dos docentes e sua posição de risco ao estar em contato com crianças. Na amostra estudada, houve 21 casos de hepatite A, doença profissional para a qual os docentes suscetíveis deveriam estar vacinados. Por outro lado, a hipertensão arterial, a alteração de peso e os níveis elevados de glicemia mostraram prevalências similares aos da população geral. Isso, somado ao grau importante de tabagismo (não medido neste estudo), corrobora a necessidade de medidas corretivas peremptórias para evitar a consequência desse fator de risco, a doença cardiovascular. Verificou-se, ainda, a variabilidade nas prevalências de problemas de saúde entre diferentes ramos, apontando a necessidade de estabelecer olhares focados segundo a especificidade.

Todos esses achados, dados e estatísticas foram utilizados, a partir do ano de 2008, para discussão, período em que a negociação coletiva foi habilitada na Província de Buenos Aires, com a participação dos sindicatos docentes e o empregador. Trabalhou-se em diferentes comissões técnicas, nas quais as partes aportaram documentação de apoio para construir uma agenda temática e política dos temas. O tema da saúde laboral foi um dos itens que surgiram em forma de consenso.

Os ganhos alcançados até a atualidade são, entre outros:

- » exames médicos preventivos: levando em consideração o baixo registro de docentes, os riscos à saúde para a população e a falta de exames preventivos realizados, conveniou-se outorgar dois dias de licença anual com caráter preventivo

para que os docentes tenham a possibilidade de realizar os estudos clínicos correspondentes, segundo sexo e idade. Foi um ganho inédito ao país;

- » exames periódicos de saúde: mesmo sendo obrigatórios por parte do empregador, deveria ter sido determinada a visibilidade do seu não cumprimento. A clareza desta pesquisa colocou em evidência a falta de detecção precoce, por parte do empregador, das doenças laborais;
- » exames de preocupações: na atividade docente, é comum que não se realize o exame de saúde no ingresso no sistema educativo, realizado após anos de trabalho, evidenciando muitas vezes danos à saúde dos colegas, com a consequente impossibilidade de avançar na carreira profissional por causa das doenças. Conseguiu-se que os colegas que não tinham realizado o exame de preocupações ficassem definitivamente incorporados ao sistema laboral, sem levar em consideração as patologias detectadas;
- » disfonias profissionais: constituem uma das doenças mais sentidas, mas estão incorporadas como “normais” pelos docentes. Acordou-se a incorporação de um método de detecção precoce de doenças da voz e de doenças não contempladas na lista de doenças profissionais. Isso foi acrescentado pelo sindicato e aceito em nível provincial e nacional;
- » preceptores: este cargo não era considerado docente; com isso, os preceptores com disfonias não eram reconhecidos com doença profissional. Este trabalho de pesquisa ofereceu a base para realizar outro relacionado especificamente com o tema de patologia da voz. logra-se determinar que o preceptor tem responsabilidade com alunos (como ocorre no trabalho real) e, portanto, pode padecer de disfonias de origem laboral;
- » participação dos trabalhadores de saúde e segurança: a apresentação de dados e trabalhos por parte dos trabalhadores organizados mostrou a necessidade de incorporar um olhar protagonista daqueles que, no dia a dia, trabalham e sustentam o sistema educativo. começou-se a trabalhar para esse consenso com a implantação de comitês de saúde e segurança e de um delegado de prevenção;
- » interrupção de licença de férias na presença de acidentes e doenças laborais: logrou-se que todo trabalhador que sofra algum desses infortúnios suspenda sua licença de férias até a alta médica definitiva, para que depois usufrua do direito de descanso necessário, segundo as pautas laborais.

Sabemos que os trabalhadores adoecem e qual é o diagnóstico dessas doenças. Nesse contexto, a Ctera define como política realizar diferentes trabalhos de pesquisa, a fim de documentar o lado científico como insumo para a discussão coletiva do

setor. O que se apresenta neste trabalho é uma prova disso, porque a ciência e a técnica devem estar ao serviço dos trabalhadores.

Nós, trabalhadores organizados, avançamos na ampliação de direitos e na exigência do cumprimento, por parte dos empregadores, da normativa vigente. De fato, a escola pública garante-se com trabalhadores sãos e condições de trabalho dignas. E isso é possível!

Recebido em outubro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Notas

- 1 Pessoa que possui diploma para atuar no ensino fundamental, lecionando as matérias estipuladas pela lei do país.

Referências

ARGENTINA. Ley nº 24.557, del 3 de octubre de 1995. Sobre riesgos del trabajo. **Boletín Oficial**, Buenos Aires, 4 oct. 1995.

_____. Decreto nº 658, del 24 de junio de 1996. Apruébase el Listado de Enfermedades Profesionales, previsto en el artículo 8º, inciso 2, de la Ley nº 24.557. **Boletín Oficial**, Buenos Aires, 25 jun. 1996.

Working conditions and health *Union organization guidelines*

ABSTRACT: The Argentinian Confederation of Education Workers (CTERA) undertook research on the occupational health of teachers and when collective bargaining started between employers and workers, in 2003, it contributed papers for discussion. The study herein presented, conducted by the Buenos Aires Province of the United Union of Education Workers (Suteba), was used to guide discussions with employers and government, in order to enhance the diagnosis of the health and working conditions of teachers.

Keywords: Occupational health. Teachers. Working conditions.

Conditions de travail et Santé *Éléments de l'organisation syndicale*

RÉSUMÉ: La Confédération des Travailleurs de l'Éducation de la République d'Argentine (CTERA) a développé des recherches sur la santé de l'enseignant au travail et, en 2003, se sont ouvertes des négociations collectives entre employeurs et employés contribuant par leurs travaux à la discussion. Le travail présenté ici a été réalisé par le Syndicat Unifié des Travailleurs de l'Éducation de la Province de Buenos Aires (Suteba) et a été utilisé comme document de base dans la discussion entre les employeurs et le gouvernement, pour poser un diagnostic des conditions de travail et de santé des enseignants.

Mots-clés: Santé au travail. Enseignants. Conditions de travail.

Condiciones de trabajo y salud *Elementos de la organización sindical*

RESUMEN: La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) ha desarrollado investigaciones sobre salud laboral docente. En el año 2003 se abren las negociaciones colectivas entre empleadores y trabajadores y se aportan los trabajos desarrollados como insumos para la discusión. El trabajo que se presenta a continuación fue realizado por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires y fue utilizado como guía orientadora en los ámbitos de discusión para avanzar en el diagnóstico entre condiciones de trabajo y salud de los docentes.

Palabras clave: Salud laboral. Docentes. Condiciones de trabajo.

Sindicalismo, saúde e segurança no trabalho

Desafios na escola pública brasileira

MÁRIO CESAR FERREIRA*
AMARILIO FERREIRA JR.**

RESUMO: As metamorfoses aceleradas no mundo do trabalho contemporâneo, impulsionadas pelo processo de reestruturação produtiva, têm agravado as condições de trabalho, saúde e segurança dos trabalhadores. Nesse contexto, os dilemas do ensino básico no Brasil e o trabalho de educar nas escolas públicas têm posto a saúde e a segurança dos profissionais da educação permanentemente em risco. Com base nesse cenário, o artigo aponta os principais desafios que estão postos ao movimento sindical da categoria para a promoção da saúde e da segurança no trabalho.

Palavras-chave: Profissionais da educação. Trabalho. Promoção da saúde e segurança. Desafios sindicais.

O artigo tem um duplo objetivo: de um lado, fornecer uma visão panorâmica das principais transformações que se operam no mundo do trabalho contemporâneo – cenário no qual se inscreve a relação trabalho-saúde-segurança dos profissionais da educação no Brasil – e, de outro, apontar, com base nesse cenário, os principais desafios que estão postos ao movimento sindical da categoria para a promoção da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no contexto das escolas públicas brasileiras. É na confluência dessas duas dimensões analíticas, nas quais se

* Pós-Doutorado em Ergonomia Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Atualmente é professor Associado II no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). É autor do livro *Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores* (2012). Brasília/DF - Brasil. E-mail: <mcesar@unb.br>.

** Pós-Doutorado em História da Educação. Atualmente é professor Associado IV da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando na área de Educação com ênfase em História, Filosofia e Sociologia da Educação. São Carlos/SP - Brasil. E-mail: <ferreira@ufscar.br>.

estruturam os argumentos do texto, que se buscará discutir o nexo entre o trabalho de educar, o processo saúde-doença e a segurança no trabalho e, em consequência, os desafios que se apresentam para o movimento sindical dos trabalhadores da educação.

A relevância do debate sobre o trabalho de educar e a promoção da saúde e segurança – um dos temas que compõem o dossiê organizado nesta edição de *Retratos da Escola* – fundamenta-se em três aspectos interdependentes:

- » **do ponto de vista social:** a promoção da saúde dos profissionais da educação é absolutamente estratégica para que a educação pública brasileira contribua significativamente para o desenvolvimento econômico, social, político, ambiental e cultural no Brasil e, em decorrência, para a qualidade de vida no planeta. A preservação da saúde e a consolidação das vivências de bem-estar no trabalho no contexto do trabalho educativo são dois requisitos fundamentais para que os profissionais da educação, cada vez mais, afirmem-se como protagonistas de uma das mais belas e relevantes tarefas da sociedade brasileira: cuidar da educação das nossas crianças e jovens como uma das formas de cuidar do futuro da sociedade brasileira;
- » **do ponto de vista institucional:** as unidades que compõem o sistema público de ensino básico dependem inexoravelmente do seu quadro de pessoal para o alcance de sua missão, objetivos e metas educacionais. Os profissionais da educação são, nesse contexto institucional, protagonistas insubstituíveis, sendo que o trabalho cotidiano de cada um deles coloca em movimento o sistema público de ensino brasileiro. A incidência de agravos à saúde (como síndrome de esgotamento físico e mental), de riscos à segurança física (como violência escolar), de absenteísmo (como falta contumaz ao trabalho) ou presenteísmo (como frágil engajamento com o trabalho e a organização, desejo permanente de desistir), entre outros, é fator que ameaça o funcionamento normal e de qualidade do ensino ofertado às crianças e aos jovens que frequentam a escola pública;
- » **do ponto de vista acadêmico:** a produção bibliográfica sobre o trabalho de educar, a saúde e a segurança no trabalho é ainda muito incipiente no Brasil no campo das ciências do trabalho e da saúde. O nexo entre o trabalho dos profissionais da educação e os impactos sobre a saúde carece ainda de mais investigações científicas que permitam compreender do que adoecem esses trabalhadores, além de pesquisas que permitam também identificar as múltiplas exigências presentes nos cotidianos das escolas, as quais estruturam um perfil típico de custo humano do trabalho e que, em certas circunstâncias, colocam em falência as estratégias operatórias de mediação e evidenciam riscos à saúde dos profissionais da educação. A promoção da saúde e segurança no contexto de trabalho nas escolas ainda padece da falta de uma parceria mais efetiva

entre os pesquisadores das ciências do trabalho e da saúde e os trabalhadores da educação e suas organizações sindicais.

Em síntese, tais aspectos que fundamentam a relevância da temática indicam que a promoção da saúde e da segurança dos profissionais da educação pode configurar um cenário em que todos ganham: os trabalhadores, as crianças/jovens, os pais, os pesquisadores, enfim, a sociedade brasileira.

Para alcançar os objetivos delineados, três questões servem de “bússola” para o trajeto argumentativo empreendido: como se caracteriza o processo de reestruturação produtiva que serve de cenário contemporâneo global ao contexto de trabalho específico dos profissionais da educação da escola pública brasileira? Quais são os principais dilemas que permitem compreender os problemas de saúde e segurança dos profissionais da educação na escola pública? Quais são os principais desafios sindicais para a promoção da saúde e segurança dos profissionais da educação?

Mundo do trabalho contemporâneo: transformações aceleradas e impactos

O trabalho educativo nas escolas públicas brasileiras e seus impactos sobre a saúde e a segurança dos profissionais da educação não estão imunes às transformações que se operam no mundo do trabalho contemporâneo. Ao contrário, as tendências, os dilemas, as inovações tecnológicas, os modelos de gestão, o perfil esperado dos egressos pelo mercado de trabalho futuro etc. constituem fatores que influenciam sobremaneira o trabalho de educar e, em consequência, tendem a “moldar” a vida no interior das escolas públicas. Em linhas gerais, como se caracteriza o processo de transformações aceleradas no mundo do trabalho que se inscreve na chamada globalização econômica ou sociedade mundial da informação?

Na literatura especializada, já é lugar-comum designar as metamorfoses aceleradas no mundo do trabalho como processos de reestruturação produtiva. Esses processos tiveram sua origem nas décadas de 1960 e 1970, em face da crise capitalista mundial de acumulação das taxas de lucro das grandes empresas multinacionais; foram, ainda, resultado do efeito combinado de um conjunto de fatores, como a crise do Estado do bem-estar social (inflação, alta dos juros, déficit fiscal, crise de energia e crescimento das políticas públicas) e a chamada “revolução técnico-científica” (microeletrônica, microbiologia e energia nuclear), o que impôs o esgotamento do modelo de gestão do trabalho no interior das organizações, apontando a necessidade de mudanças estruturais para garantir sobrevivência ao próprio sistema.

Nasceu, portanto, a chamada reestruturação produtiva, que, paulatinamente, promoveu um conjunto de mudanças interdependentes, de viés conservador,

apoiando-se principalmente: (a) nas transformações no arcabouço jurídico que regula as relações de trabalho e o próprio processo produtivo, merecendo destaque, de um lado, as medidas voltadas para o estabelecimento de bases mais livres para as relações de compra e venda de mercadorias, geração de tecnologias e intensificação dos mecanismos de comunicação e, de outro, as mudanças operadas no interior das próprias organizações, por meio de novas normas, papéis e atribuições de seus membros; (b) no investimento intensivo em inovações tecnológicas, em especial na automação e informatização dos modos de produção de mercadorias e serviços; (c) nas inovações gerenciais, por meio da introdução de ferramentas informatizadas, que se tornaram facilitadoras da chamada gestão flexível da produção (fabricação com base na demanda) e do trabalho (gerenciamento mais eficaz do tempo e das performances dos trabalhadores); e (d) no ataque sistemático neoliberal contra as conquistas históricas, acumuladas pelo movimento sindical dos trabalhadores.

Nesse elenco de mudanças, merece destaque o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), na medida em que elas se transformaram em ferramentas estratégicas da gestão flexível do trabalho, agregando uma brutal aceleração na execução das tarefas, intensificando o trabalho no interior das empresas e repartições públicas, pulverizando o tempo “clássico” de trabalho sob o formato de jornada e inaugurando o teletrabalho e o trabalho em domicílio em escala “industrial” como modalidades historicamente novas na relação trabalho-corporação.

Um rápido balanço das análises do processo de reestruturação produtiva em curso mostra uma face negativa e preocupante com base em três modalidades principais de impactos que ele vem produzindo: (a) sobre a produção de mercadorias e serviços (como baixa qualidade, erros, retrabalho, danificação de máquinas etc.); (b) sobre os produtores das riquezas, os trabalhadores (como absenteísmo, presenteísmo, agravos à saúde, licenças-saúde, aposentadorias precoces, suicídios); e (c) sobre os clientes/consumidores do setor privado e os cidadãos/usuários dos serviços públicos (como queixas, reclamações, perda de fidelização, cidadania em risco, exclusão). No embalo da forte utilização das NTICs, o processo de reestruturação produtiva não é, portanto, neutro ou indolor aos seus principais protagonistas: os trabalhadores. Um exemplo eloquente dos impactos desse cenário da reestruturação produtiva sobre os trabalhadores é o crescimento da síndrome de esgotamento físico e mental (síndrome de *burnout*), que se caracteriza por um sentimento crônico de exaustão oriundo das exigências duradouras, intensas e insuportáveis presentes nos ambientes de trabalho.

Como suporte ideológico às mudanças produzidas pela reestruturação produtiva, constata-se uma radicalização da cultura do individualismo (EHERENBERG, 2000), que permeia o cenário de competição globalizada, pautada pela excelência do produtivismo exacerbado que preside a intensificação do trabalho (como o aumento das exigências, do ritmo, do controle). Se fosse possível colocar uma lupa para ver de

bem perto o “DNA” do processo de metamorfoses em curso, saltaria aos olhos o seu caráter de modernização conservadora nos marcos das relações capitalistas de produção. Metaforicamente, pode-se afirmar que, nas corporações atuais, Taylor e Ford estão vivos e gozam de boa saúde! Em outras palavras, os pressupostos da Organização Científica do Trabalho (OCT) de Taylor, que foram radicalizados por Ford e operam uma alienação/reificação do trabalho humano, permanecem, inequivocamente, atuais e fortemente presentes nos ambientes corporativos.

Nesse contexto, marcadamente crítico e complexo, em que o emprego torna-se ainda mais uma espécie de “tábua de salvação”, a maioria dos trabalhadores tem sido induzida a uma postura que combina *resiliência* e *resignação*, cuja resultante pode estar na origem de uma indiferença doentia e uma subjetividade regredida que radicaliza o fenômeno da “embrutecimentopatia” (insensibilidade para como outro – FERREIRA, 2009).

O Brasil, detentor do sexto Produto Interno Bruto (PIB) mundial, caracteriza-se por possuir um capitalismo tardio, periférico e autoritário, no qual ainda se manifestam históricas e estruturais desigualdades no seio da sua população. O período recente mais crítico de implementação de políticas neoliberais de precarização do trabalho – especialmente a terceirização e a flexibilização dos direitos trabalhistas e previdenciários – só fez agravar as desigualdades sociais (ANTUNES; ALVES, 2004). Diante disso, o processo de reestruturação produtiva no caso brasileiro é um fenômeno sem contornos definidos, combinando o predomínio de micro, pequenas e médias empresas com grandes corporações nacionais e multinacionais. É nesse cenário que o setor público brasileiro – tão diverso quanto heterogêneo e inscrito numa sociedade e Estado capitalistas em vias de desenvolvimento – configura contextos de trabalho, marcados por um rol de dificuldades diversas.

Dilemas do ensino básico e a saúde dos trabalhadores da educação

O cenário social no qual se inscreve o trabalho de educar no Brasil é de impressionante complexidade. A variabilidade de contextos (nacional, estadual e municipal), a diversidade de situações (como redes distintas, estruturas arquitetônicas das escolas, gestões administrativas de governadores e prefeitos), a pluralidade de protagonistas envolvidos (como governantes, pais, alunos, professores e funcionários), o provimento diferenciado aos cargos de direção das escolas (como nomeação por indicação, concursos, prova de seleção por eleição direta, eleições diretas), a localização geográfica das escolas (periféricas e centrais) e a origem social dos alunos, apenas para citar alguns aspectos, desenharam um verdadeiro mosaico do ensino básico brasileiro composto por microrrealidades, que, por seu turno, influenciam fortemente a

relação trabalho-saúde-segurança dos profissionais da educação no interior das escolas. Nessa paisagem, os efeitos da reestruturação produtiva que se operam no mundo do trabalho, certamente, agregam maior complexidade, na qual se insere o trabalho de educar.

A saúde e a segurança dos trabalhadores são dimensões transversais ao contexto organizacional no qual estão inseridos os trabalhadores. Compreender o perfil epidemiológico e os riscos para a segurança de uma categoria profissional implica examiná-los à luz do perfil reprodutivo (como e em que condições vive-se) e do perfil produtivo (como e em que condições trabalha-se). No caso do ensino básico brasileiro e dos profissionais da educação, os principais entraves evidenciam uma situação crítica e preocupante, cabendo destacar: baixos salários; precariedade de infraestrutura e equipamentos das escolas; gestão ainda marcada por clientelismo político; gestão do trabalho marcada pelo gerencialismo autoritário (importado das grandes corporações privadas); falta de uma política nacional de educação continuada dos profissionais da educação; terceirização de serviços, contratos temporários e precarização do trabalho; descumprimento governamental dos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCRs); carência de recursos; irregularidades no repasse de recursos constitucionais para as escolas; financiamento público insuficiente; baixo reconhecimento social da profissão docente; desvalorização da carreira do magistério; violência (de origem interna e externa) e uso de drogas nas escolas; escassez de professores (especialmente nas disciplinas de química, física, matemática e biologia); quantidade excessiva de alunos por turno e nível de ensino; falta de regularidade e ampliação da merenda escolar; e incipiente reconhecimento dos funcionários de escola. Devem-se adicionar ainda, nesse rol de entraves, os efeitos produzidos pela nova cultura cibernética, que coloca uma gama contraditória de informações fragmentadas, em tempo real, no âmbito da sala de aula (por exemplo, o uso do Google pelos alunos).

Esses ingredientes configuram um estado de longa crise que vem se arrastando, principalmente, desde a duplicação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos e a formação profissional precária dos professores, impostas pelas reformas educacionais da Ditadura Militar, ou seja, a Lei nº 5.440, de 1968, e a Lei nº 5.692, de 1971 (FERREIRA JR; BITTAR, 2006). Essas reformas significaram o fim dos chamados “anos dourados da educação”, que tiveram seu apogeu nas décadas de 1950 e 1960.

A erradicação do analfabetismo ainda existente no país, a garantia de vagas nas escolas públicas para todos (especialmente no ensino secundário), o combate ao descalço de muitos governantes, a ampliação dos recursos públicos da educação, a melhoria salarial, a valorização da carreira, o incremento da gestão democrática, o investimento na formação continuada dos trabalhadores da educação, a reorganização da jornada de trabalho e a redução da carga de trabalho (principalmente, a diminuição do número de alunos por sala de aula) são alguns dos mais importantes desafios

para alavancar o ensino básico no Brasil e alterar positivamente a realidade de trabalho de educar no interior das escolas. Enquanto se trava essa luta com múltiplos desafios, o mundo do trabalho nas escolas e seus ingredientes sugerem a produção de um cenário inquietante no campo da saúde e segurança no trabalho dos profissionais da educação.

Excetuando o estudo de fôlego sobre condições de trabalho e sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação – conduzido por Codo (1999), com cerca de 52 mil participantes –, que mostrou a prevalência da *síndrome de burnout* na categoria, a verdade é que, no limiar do século XXI, ainda se conhece pouco cientificamente sobre o perfil epidemiológico e o nexos trabalho-doença entre os profissionais da educação no Brasil. Basta acessar uma das importantes bibliotecas eletrônicas de periódicos científicos brasileiros, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), para constatar a existência de reduzido número de estudos, com abrangência restrita e focados em professores (ver, por exemplo, CARLOTTO; PALAZZO, 2006; REIS et al., 2006; SOUZA; BRITO 2012). Mesmo Souza e Leite (2011), ao realizarem uma revisão da literatura sobre as condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil no período de 1997 a 2006, concentram-se em dissertações e teses.

Os dados encontrados em poucos estudos e fontes documentais diversas mostram, entretanto, que os profissionais da educação estão constantemente submetidos a diversos riscos e padecem de agravos à saúde que parecem delinear um perfil característico: exaustão emocional; sentimento de despersonalização; percepção de pouca realização profissional; sentimento de cobrança; estresse; irritabilidade; nervosismo; impaciência; cansaço crônico; sofrimento no trabalho; depressão; desmotivação; frustração; insensibilidade; laringites; transtornos da voz (disfonias); lordose lombar/cervical; problemas nas articulações; varizes; Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORTs); e alergias. Tais problemas fornecem elementos para compreender a “síndrome da desistência”, apontada por Codo (1999), e a vontade dos profissionais da educação de mudar de emprego.

Agenda da promoção da saúde e segurança dos trabalhadores da educação: principais desafios da luta sindical

Em face do cenário contemporâneo descrito e do rol dos principais problemas vivenciados pelos profissionais da educação – que emolduram os ofícios de educar as novas gerações de brasileiros e o perfil dos principais problemas de saúde e segurança no contexto de trabalho do sistema público de ensino básico –, colocam-se três grandes desafios ao movimento sindical da categoria:

1. ampliar o arco das ações sindicais: é fundamental superar um traço histórico que marca, desde a sua origem, o movimento sindical dos trabalhadores: o foco predominante e quase exclusivo da luta pela (re)valorização salarial dos sindicalizados. Não se trata de colocar essa importante e central questão em segundo plano, pois ela está umbilicalmente associada à reprodução de condições dignas de vida e de trabalho, como atesta a luta pelo piso salarial nacional da categoria. A superação proposta consiste em ampliar radicalmente o fazer sindical. Implica, principalmente, reconhecer que o conflito capital-trabalho no cotidiano das organizações, inclusive públicas, caracteriza-se por múltiplas e diferentes contradições; o valor do trabalho sob a forma de salário é uma delas, mas não é a única. No caso dos profissionais da educação, o trabalho de educar requer de cada trabalhador colocar o corpo, o intelecto e o afeto para responder às múltiplas exigências presentes nas situações de trabalho, configuradoras de um custo humano singular. Além do mal-estar produzido pela remuneração não adequada – fonte de insatisfação, sentimento de injustiça e desvalorização social da profissão –, os profissionais da educação deparam-se cotidianamente com múltiplas contradições, que se expressam:

- » nas condições precárias de trabalho (como prédios escolares com estruturas arquitetônicas inadequadas e precárias, falta de materiais e equipamentos didáticos);
- » na organização desumana do trabalho (como superlotação das salas de aula, jornada excessiva);
- » nas relações socioprofissionais conflitantes (como atos de assédio moral, violência física e psicológica no trabalho);
- » na falta de reconhecimento do trabalho (como desvalorização da carreira);
- » na pouca ou nenhuma perspectiva de desenvolvimento profissional (como formação continuada residual ou inexistente);
- » na discriminação da condição feminina (como machismo, violência contra a mulher);
- » no elo trabalho-vida social (como dificuldades em conciliar vida familiar e trabalho).

Tais contradições – além da desvalorização salarial – devem ser enfrentadas pelo movimento sindical, pois são elas também que, em “doses homeopáticas”, roubam e dilapidam no interior das escolas a saúde dos profissionais da educação, com impactos para a vida fora do trabalho. Não é plausível preconizar a promoção da saúde e

da segurança no trabalho sem, portanto, o efetivo enfrentamento sindical sistemático e permanente dessas contradições que, diuturnamente, colocam em risco o bem-estar no trabalho da categoria, por meio de fontes estressoras que intensificam e aceleram os desgastes vivenciados. A prática sindical no campo da saúde e segurança ancorada somente no “denuncismo” é de eficácia reduzida;

2. **investir na formação sindical e na criação de estrutura em saúde e segurança no trabalho:** em certa medida um corolário do desafio anterior, é imprescindível investir na formação teórica, metodológica e ética dos dirigentes e do quadro administrativo sindical no campo da relação da saúde e segurança no trabalho. Este é o caminho mais apropriado para lidar com o rol de contradições vivenciadas pelos profissionais da educação que coloca em risco a saúde e a segurança no trabalho. Do mesmo modo que um dirigente é capaz de defender com competência, por exemplo, o piso, a jornada e a carreira, é fundamental que ele também saiba discursar sobre a gênese da síndrome de *burnout* na categoria. Da mesma forma, é importante dispor de estrutura, recursos e pessoal técnico para o trabalho de gestão das ações sindicais no campo da saúde e segurança no trabalho. A estrutura, os recursos materiais/financeiros e o quadro de pessoal técnico devem contemplar as três grandes áreas de atuação: (a) vigilância epidemiológica; (b) assistência sindical; e (c) promoção da saúde e segurança no trabalho. Em muitas organizações sindicais, constata-se a existência de “secretaria de saúde” ou equivalente, com importantes missões, mais sem dispor de meios efetivos para atuação. A mudança de olhar (concepção) e a ampliação das ações sindicais (práticas) devem, portanto, produzir investimentos efetivos (financeiros, materiais) na promoção da saúde e segurança no trabalho dos profissionais da educação;
3. **produzir conhecimento científico para a promoção da saúde:** um novo fazer sindical no campo da saúde e segurança no trabalho pressupõe um conhecimento rigoroso (científico) e aprofundado das contradições vivenciadas pelos profissionais da educação, pois são elas que estão na origem dos agravos à saúde (por exemplo, gênese, causas, formas de manifestação). A carência de pesquisas científicas na tríade trabalho, saúde e segurança – expressa na incipiente produção bibliográfica brasileira nas ciências do trabalho e da saúde – é reveladora do grau de “relativa ignorância” atual sobre, por exemplo, do que adoecem os profissionais da educação. Os poucos estudos existentes focam impactos sobre a saúde dos professores. Sobre a realidade dos funcionários de escola, a “ausência” de pesquisas científicas é alarmante. Há inúmeras perguntas sem respostas sobre a realidade dos profissionais da educação no Brasil. Duas servem de ilustração: qual é o perfil epidemiológico nacional da categoria?

Quais são as principais fontes de bem-estar e de mal-estar no trabalho vivenciadas pela categoria que repercutem sobre o processo saúde-doença? Dispor de respostas com rigor científico para estas e outras questões significa dispor de “insumo” fundamental para o planejamento, a execução e a avaliação das ações sindicais. Sem tais respostas, o fazer sindical estará sempre fadado a implementar ações tópicas, localizadas, pontuais e sem sustentabilidade humana histórica. A produção desse conhecimento científico para a promoção da saúde desdobra-se em outros desafios correlatos, cabendo destacar:

- » a necessidade de produção periódica de diagnósticos sobre trabalho, saúde e segurança na categoria, que permita formular políticas (fundamentos, valores e princípios) e programas (projetos, ações) no campo da QVT centrados no olhar dos profissionais da educação (FERREIRA, 2012), bem como permita monitorar, ao longo do tempo, a evolução do estado de saúde e das vivências de bem-estar e mal-estar no trabalho dos profissionais da educação. Nessa esfera, é fundamental não perder de vista a necessidade de implementar também projetos específicos tanto para os aposentados quanto para os que se preparam para a aposentadoria, baseados no pressuposto do envelhecimento saudável;
- » a urgência do investimento em parcerias com organismos públicos nacionais e internacionais produtores de pesquisas que podem atender às demandas da categoria. A interlocução com os pesquisadores das ciências do trabalho e da saúde nas universidades públicas brasileiras, a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro) do Ministério do Trabalho e Emprego, a Organização Internacional do Trabalho, entre outros, é absolutamente estratégica para o suporte na produção de diagnósticos científicos voltados para a promoção da saúde e da segurança no trabalho dos profissionais da educação. Essa interlocução e construção interinstitucional podem contribuir na formulação de políticas públicas intersetoriais focadas na promoção da saúde e segurança da categoria nos âmbitos dos Poderes Executivo e Legislativo;
- » a importância da construção de redes digitais intersindicais e populares na temática “trabalho, saúde e segurança” como mecanismo de fomentar e incrementar, por exemplo, a comunicação, as trocas de experiências, as ações de solidariedade, os projetos unificados de pesquisas, a cooperação técnica, o incremento da visibilidade social, a articulação com a sociedade e suas organizações. É imperioso colocar todas as potencialidades das NTICs a serviço da promoção da saúde e da segurança dos profissionais da educação.

Além desses principais desafios apontados, a promoção da saúde e segurança no trabalho dos profissionais da educação requer aprofundar as reflexões sobre uma questão central e estratégica para os trabalhadores do setor público: a gestão organizacional e do trabalho nos órgãos públicos no contexto de um estado capitalista. A natureza e a missão do setor público como Estado empregador, mesmo numa sociedade capitalista, são radicalmente distintas das estabelecidas para as organizações privadas. O espaço para este artigo não permite maior digressão, mas cabe abordar um aspecto nuclear desse debate que dialoga com os desafios sindicais.

As empresas visam ao lucro, à rentabilidade e à produtividade/qualidade, focadas na competitividade. O setor público, diferentemente, visa à promoção da cidadania por meio do acesso dos usuários aos serviços de qualidade para todos. O setor privado e o setor público são, portanto, dois *loci* organizacionais ou mundos com finalismos e culturas bem distintos. Se esta é uma constatação sólida, a questão nevrálgica que se coloca é a seguinte: por que importar modelos de gestão organizacional e do trabalho do setor privado e empresarial para o interior dos órgãos públicos? Por que, por exemplo, utilizar no setor público o paradigma central do pensamento taylorista, que opera uma separação radical entre o trabalho de concepção (aqueles que pensam, criam) e o trabalho de execução (aqueles que fazem e nada criam)? A quem serve essa clivagem administrativa entre área meio e área fim no setor público, que dá origem a dois coletivos diferentes de trabalhadores e fomenta conflitos entre pares e sentimentos de discriminação e desvalorização? Nesse sentido, é fundamental fortalecer o pressuposto de que todos que atuam profissionalmente nos ambientes escolares são também educadores (NASCIMENTO, 2009).

Eis uma questão crucial para a promoção da saúde e da segurança dos profissionais, pois já é bem conhecido na literatura científica em ciências do trabalho e da saúde que grande parte das doenças dos trabalhadores e da ocorrência de acidentes tem na sua gênese modelos de organização do trabalho de filiação taylorista-fordista; modelos que veiculam uma concepção reificadora de ser humano, de trabalho e de organização e, em consequência, não respeitam os limites e capacidades humanos.

Considerações finais

O percurso argumentativo percorrido neste artigo fornece as bases de reflexão para a urgência de se repensar o campo da saúde e segurança no trabalho e indicar os principais desafios que estão postos ao movimento sindical dos profissionais da educação e às suas organizações. Nesse percurso, buscou-se chamar atenção para o imperativo de se pensar a inter-relação trabalho, saúde e segurança, sem perder de vista uma avaliação do processo de reestruturação produtiva e de seus impactos. É

esse cenário que influencia o contexto de trabalho nas escolas, agravado pelos grandes entraves do sistema público de ensino básico, que repercutem na saúde dos profissionais da educação e, em consequência, acarretam graves problemas para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da escola pública brasileira.

Nesse contexto, torna-se possível apontar os três grandes desafios postos na agenda do movimento sindical da categoria: (a) ampliar o arco das ações sindicais; (b) investir na formação sindical e na criação de estrutura em saúde e segurança no trabalho; e (c) produzir conhecimento científico para a promoção da saúde e segurança no trabalho. Transversal a esses desafios é avançar na formulação de um modelo de gestão organizacional e do trabalho que radicalize a participação dos protagonistas da educação, que coloque em sintonia o trabalho de educar e o bem-estar, e que, sobretudo, esteja alinhado à missão republicana do setor público: promover a cidadania. Em síntese, sustenta-se a tese segundo a qual é vital vincular a defesa da saúde e segurança dos trabalhadores da educação com a qualidade de ensino ofertada pela escola pública. Não é exagero lembrar que, no caso das escolas públicas, a cidadania consiste fundamentalmente em oferecer às crianças e aos jovens brasileiros uma escola bem equipada como espaço social, plural, democrático e promotor de uma formação omnilateral, para que as novas gerações transformem o mundo contemporâneo em um lugar melhor para se viver.

Recebido em outubro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Referências

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílían dos Santos. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio 2006.

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

HERENBERG, Alain. **La fatigue d'êtresoi**. Dépression et société. Paris: Odile Jacob, 2000.

FERREIRA, Mário César. Embrutecimentopatía. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, p. 27, 14 fev. 2009.

_____. **Qualidade de vida no trabalho**: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. 2. ed. rev. amp. Brasília, DF: Paralelo 15, 2012.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, dez. 2006.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. Da escola ao espaço educativo: o novo sentido pedagógico. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 5, p. 375-389, jul./dez. 2009.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, abr. 2006.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, dez. 2011.

SOUZA, Kátia Reis de; BRITO, Jussara Cruz de. Sindicalismo, condições de trabalho e saúde: a perspectiva dos profissionais da educação do Rio de Janeiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 379-388, fev. 2012.

Unionism, health and safety at work *Challenges in the Brazilian public school*

ABSTRACT: The rapid pace of change in the world of contemporary work, driven by the restructuring of production, has aggravated workers' conditions, health and safety. In this context, the dilemmas of basic education in Brazil and the work of educating in public schools have put the health and safety of education professionals permanently at risk. Against such a background, this article points out the major challenges facing the education workers' union movement in terms of promoting health and safety at work.

Keywords: Education professionals. Work. Promoting health and safety. Union challenges.

Syndicalisme, santé et sécurité au travail *Les défis de l'école publique brésilienne*

RÉSUMÉ: Les métamorphoses accélérées dans le monde du travail contemporain, stimulées par le processus de restructuration productive ont détérioré les conditions de travail, la santé et la sécurité des travailleurs. Dans ce contexte, les dilemmes de l'enseignement élémentaire au Brésil et le travail d'éduquer dans les écoles publiques ont mis perpétuellement en risque la santé et la sécurité des professionnels de l'éducation. Sur la base de ce scénario, l'article pointe les principaux défis qui sont posés au mouvement syndical de la catégorie quant à la promotion de la santé et la sécurité au travail.

Mots-clés: Professionnels de l'éducation. Travail. Promotion de la santé et sécurité. Défis syndicalistes.

Sindicalismo, salud e seguridad no trabalho *Retos en la escuela pública brasileña*

RESUMEN: Las metamorfosis aceleradas en el mundo del trabajo contemporáneo, impulsadas por el proceso de reestructuración productiva, ha agravado las condiciones de trabajo, salud y seguridad de los trabajadores. En es contexto, los dilemas de la enseñanza básica en Brasil, así como el trabajo de educar en las escuelas públicas han puesto en riesgo, permanentemente, la salud y la seguridad de los profesionales de la educación. Tomando como referencia ese escenario, el artículo apunta los principales retos que fueron atribuidos al movimiento sindical de la categoría para la promoción de la salud y de la seguridad en el trabajo.

Palabras clave: Profesionales de la educación. Trabajo. Promoción de la salud y de la seguridad. Retos sindicales.

A saúde vocal do professor em uma pesquisa nacional

GUSTAVO BRUNO BICALHO GONÇALVES*

RESUMO: A grande proporção de profissionais da educação que sofre de distúrbios de voz justificou atenção específica da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (TDEBB). Este artigo parte de um banco de dados composto de uma amostra de 8.795 questionários de docentes de escolas básicas das redes estadual, municipal e da rede conveniada de sete estados brasileiros, nos três níveis da educação básica. A partir de três grupos com perfis distintos são analisados comparativamente o perfil sócio-demográfico, profissional, as condições de trabalho e os processos de intensificação do trabalho nas escolas, com riscos para a saúde vocal. Outros fatores, associados ao perfil de morbidade, são a percepção sobre o trabalho e as estratégias para a manutenção da saúde. O artigo identifica fatores de risco e de proteção à saúde vocal do docente brasileiro, indicando caminhos para contribuir na promoção da saúde ocupacional nas escolas, a qualidade da educação e a valorização da profissão.

Palavras-chave: Saúde ocupacional. Trabalho docente. Voz. Saúde e trabalho. Condições de trabalho.

Eufonia é um termo utilizado para descrever a voz em uma condição na qual todos os atributos ideais estão presentes; isto inclui boa qualidade de som para o ouvinte, conforto para quem fala e integridade dos órgãos e tecidos responsáveis pela fonação. Quando a condição é interrompida, temos a disfonia, termo médico que designa qualquer alteração na esfera de produção da voz. Assim, qualquer alteração na qualidade vocal ou sensação de desconforto ao vocalizar pode

* Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana e pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado). Belo Horizonte/BH - Brasil. E-mail: <gustavobrunobg@gmail.com>.

ser designada pelo termo genérico 'disfonia', que compreende uma quantidade enorme de patologias.

A disfonia tem uma consequência direta na esfera comunicativa, pois é a voz que dá suporte e intensidade à fala, um dos principais meios de comunicação entre os seres humanos. Dependendo do grau de intensidade, ela pode trazer diferentes graus de comprometimento para a tentativa de comunicação, inclusive, inviabilizá-la, em contexto desfavorável à comunicação não verbal (uma ligação telefônica, por exemplo) - e um alto grau de comprometimento da qualidade vocal.

Mas a voz não é apenas meio de comunicação nas ligações telefônicas e momentos de lazer. É também um importante meio de trabalho para os "profissionais da voz", categoria em que se inserem os que dela dependem para executar seu trabalho. Os exemplos são: cantores, locutores, atores, pastores, padres, políticos, operadores de *telemarketing*, vendedores, advogados, professores, entre outros. Esses profissionais, os últimos a desejar desenvolver uma disfonia, acabam sendo os que, paradoxalmente, mais a desenvolvem, devido a vários fatores, como o contexto em que trabalham que os leva a uma utilização muito mais intensa da voz, em alguns casos desfavorável à comunicação verbal, como é o caso das salas de aula do ensino básico.

A grande proporção de profissionais da educação que sofrem de distúrbios de voz justificou uma atenção específica da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (TDEBB), que coletou dados relacionados ao uso da voz e aos problemas de saúde vocal dos docentes, com o objetivo de compreender melhor esse processo de saúde-adoecimento. Ao abordar aspectos relacionados ao perfil, à formação, à gestão, às condições de trabalho, à sindicalização e à saúde dos profissionais da educação no Brasil, a pesquisa permite a realização de uma abordagem ampla dos riscos à saúde dos docentes, com um enfoque centrado no contexto escolar brasileiro.

A prevalência dos problemas de voz entre os professores da amostra é inferida a partir de duas questões que solicitam uma autoavaliação. A primeira aborda a ocorrência de cansaço ao falar nas duas últimas semanas anteriores ao *survey*; responderam tê-lo sentido diariamente 18% dos docentes. A segunda aborda a perda na qualidade da voz no mesmo período, sendo que 16% relataram senti-lo diariamente. Somando os docentes que relataram cansaço ao falar nas duas últimas semanas "de vez em quando" ou "diariamente", o total perfaz 46% da amostra. Por outro lado, os que relataram sentir piora na qualidade da voz com a mesma frequência perfazem 43% da amostra. Portanto, se considerarmos os que avaliaram uma ou outra condição, chegamos a 4.432 trabalhadores docentes de risco para distúrbios de voz, ou seja, metade da amostra. Os dados mostram a prevalência muito elevada de problemas de voz, indo ao encontro dos resultados de outras pesquisas (ARAÚJO et al., 2008; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010; ROY et al., 2004) e reforçando o diagnóstico que aponta a docência como profissão de elevados riscos para a saúde vocal do trabalhador.

Cabe observar o contraste entre o número de professores que relatam apresentar sintomas relacionados a problemas de voz e o número de professores efetivamente licenciados por problemas de voz. Apenas 2,4% da amostra relataram ter estado de licença devido a problemas de voz nos últimos dois anos, ou seja, 210 professores. Nota-se, portanto, grande defasagem entre os que relatam sintomas vocais e o número de licenças motivadas pela agudização do problema, o que nos sugere o caráter crônico desses sintomas. Deduz-se, assim, que a maior parte dos docentes adapta-se ao problema e convive com ele no cotidiano de sala de aula.

Diante do exposto, este artigo analisa a relação entre o adoecimento vocal dos professores do ensino básico e a organização do trabalho docente, buscando identificar, no contexto da pesquisa, as condições favoráveis e os obstáculos para a saúde vocal dos professores. Busca-se demonstrar como a forma de organização do trabalho docente, e não só os fatores individuais, se relaciona aos altos índices de adoecimento vocal.

Metodologia

As análises partem do banco de dados do *survey* da pesquisa TDEBB, coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), cuja coleta de dados ocorreu entre 2009 e 2010 (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010). O banco de dados é composto de uma amostra de 8.795 questionários de docentes de escolas básicas das redes estadual e municipal bem como da rede conveniada de sete estados brasileiros, nos três níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) urbana.

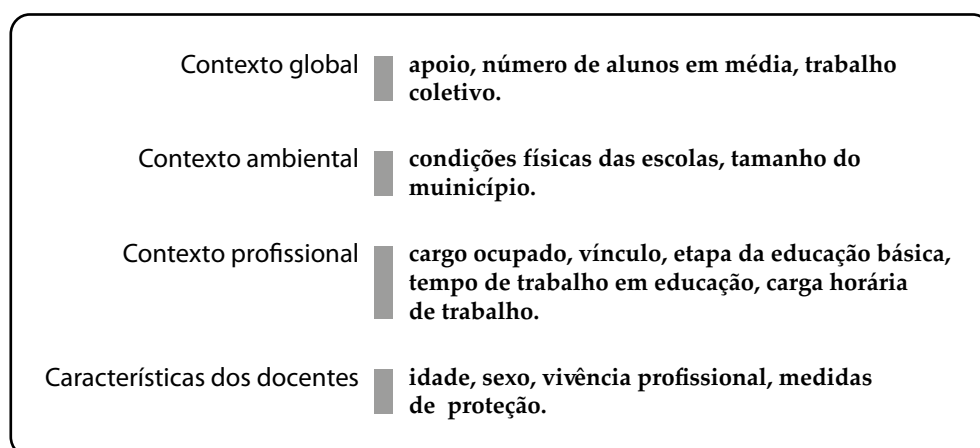
Como estratégia para a análise, a partir do banco de dados da pesquisa, foram criados três grupos de trabalhadores da educação segundo sua vivência de problemas de voz: o grupo E (*eufônico, logo sem problemas de voz*), o grupo R (*risco para os problemas de voz*) e o grupo D (*diagnosticado com problemas de voz*). O grupo R foi definido em função de haver respondido positivamente (“de vez em quando” ou “diariamente”) a uma das seguintes questões: nas duas últimas semanas, você tem sentido cansaço para falar? Nas duas últimas semanas, você tem percebido piora na qualidade da sua voz? O grupo E foi composto de sujeitos que responderam negativamente (“nunca”) às questões mencionadas e não tiraram licença por problemas de voz. Por fim, o grupo D foi criado para controlar variáveis ligadas ao autodiagnóstico, composto por trabalhadores que se afastaram do trabalho por licença médica devido a problemas de voz durante algum período nos últimos 24 meses.

O perfil dos três grupos foi analisado em quatro níveis. O primeiro aprofundou-se no estabelecimento das *características dos docentes* e analisou seu perfil sociodemográfico (idade, sexo) e as experiências relacionadas à sua vivência profissional.

Posteriormente, foram comparados dados sobre o *contexto profissional*, em que se analisaram o perfil do trabalhador, como cargo ocupado, natureza do vínculo empregatício, etapa da educação básica em que atua, carga horária de trabalho, tempo de trabalho em educação e as medidas de proteção para a voz. Em um terceiro nível, analisou-se o *contexto ambiental* do trabalho docente, considerando as condições do espaço físico das escolas, de um modo geral. Por último, o *contexto global* voltou-se para a análise das condições que levariam à intensificação do trabalho docente, como presença ou não de apoio, número de alunos em média e o trabalho coletivo.

Os quatro níveis de análise (Figura 1) permitiram identificar correlações entre a vida e o trabalho dos docentes e a prevalência de sintomas e diagnósticos. Sua elaboração atentou para a literatura específica da área, que tem apontado para fatores de risco ambientais, como presença de ruído elevado na sala de aula, ventilação precária e outra atividade com uso intensivo da voz, conforme indicado por Medeiros, Barreto e Assunção (2008); outros fatores de risco relacionados à carga de trabalho, intensificação do trabalho e precarização das condições de trabalho, conforme identificado por Araújo et al. (2008); e variáveis subjetivas, como a percepção da desvalorização profissional, vivência da relação com os alunos e perspectivas de trabalho no futuro, conforme sugestionado por Assunção e Oliveira (2009), para quem a ampliação das demandas profissionais sem o suporte social e a precarização das condições de trabalho, junto à desvalorização profissional, refletem na saúde da voz do professor. As medidas de proteção para a voz empregadas pelos professores também conformaram uma variável, que correlacionamos aos três grupos criados.

Figura 1 - Níveis de análise das condições favoráveis e obstáculos à saúde vocal



Cabe esclarecer que a definição dos trabalhadores docentes assumida pela pesquisa inclui não somente sujeitos em efetivo exercício da docência em sala de aula, mas também profissionais técnicos e administrativos que normalmente não são incluídos na categoria “profissionais da voz”.

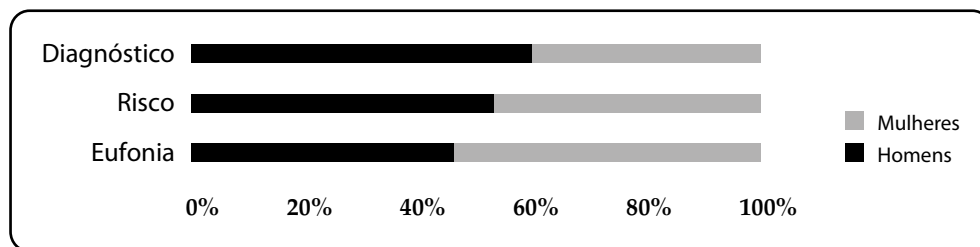
Características dos docentes

São agrupadas aqui as variáveis sociodemográficas de sexo e idade dos docentes da amostra, bem como variáveis subjetivas da vivência profissional. As medidas de proteção à saúde e de prevenção contra os problemas de voz pelos docentes, tendo em vista a promoção da sua saúde em geral, também são analisadas. O interesse aqui é identificar o fator individual na composição dos riscos para a saúde vocal na escola. O individual sempre se situa em relação ao contexto, mas, aqui, a ênfase são as características específicas de cada docente.

O sexo e a idade correlacionam-se com muitas das variáveis analisadas em outros níveis. Por exemplo, o sexo feminino tem maior predominância na etapa da educação infantil, a qual, por sua vez, se associa a determinados contextos profissionais e ambientais que determinam as condições de trabalho. Já a idade associa-se ao tempo de trabalho na educação e ao vínculo de trabalho, ambos determinantes no contexto profissional a que os docentes estão submetidos. Ao longo deste item, esperamos evidenciar algumas dessas relações.

A partir dos dados da pesquisa TDEBB, observa-se que as mulheres apresentam maior tendência a relatar sintomas relacionados a problemas de voz. Enquanto 52% delas enquadram-se no grupo D, os homens são apenas 46%. Ainda no grupo D, constatamos a presença de 209 mulheres (2,9% delas) e 30 homens (1,9% deles); por sua vez, o grupo E está representado por 45% das mulheres e 52% dos homens.

Gráfico 1 - Problemas de voz por sexo



Fonte: Adaptado de Oliveira e Vieira (2010).

Além da questão do sexo, outro fator de risco para problemas de voz é a idade. Uma idade mais avançada e maior tempo de docência podem estar correlacionados com maior probabilidade de tirar licença por problemas de voz: o grupo D é levemente sobrerrepresentado na faixa etária de 46 a 68 anos de idade (39,2% contra 33,8% do grupo E). Esses dados são confirmados na literatura científica (BEHLAU, 2001), que aponta para uma maior prevalência de problemas de voz entre mulheres e pessoas mais velhas.

Vivência profissional e com os alunos

A vivência profissional e a vivência da relação com os alunos são definidoras de atitudes e crenças a respeito dos papéis que os docentes devem assumir no seu trabalho. A vivência profissional refere-se a sentimentos em relação ao trabalho; observa-se que os grupos de risco ou diagnosticados fazem uma avaliação mais negativa de sua vivência profissional que o grupo eufônico.

Os dados indicam que, de modo geral, docentes com perfil de risco para distúrbios vocais percebem sua profissão como mais desvalorizada socialmente e possuem vivência profissional pior que seus pares eufônicos. Professores com problemas de voz são mais propensos a concordar com afirmativas como: “eu me sinto frustrado com o meu trabalho”, “eu penso em parar de trabalhar na educação”, “eu penso que, em outra profissão, utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais” e “eu sinto que meu trabalho poderia ser mais eficiente se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis”. Por outro lado, professores sem problemas de voz são mais propensos a concordar com afirmativas como “trabalhar na educação proporciona-me grandes satisfações”, “eu escolheria ainda trabalhar em educação se tivesse que recomeçar minha vida profissional” e “eu sinto que a educação permite-me utilizar ao máximo minhas capacidades”.

Conforme sugere Behlau (2001), aspectos psicossociais não só interferem na produção da voz como podem levar a casos de adoecimento. Considerando que a voz é um dos principais meios de comunicação entre professores e alunos, em uma relação por vezes conflituosa, temos que ter em perspectiva a forma como docentes dos grupos E, R e D vivenciam sua relação com os alunos.

Os dados da pesquisa apontam para uma vivência mais positiva do grupo E de sua relação com os alunos. Em outras palavras, professores sem problemas de voz são mais propensos a concordar com afirmativas como: “é fácil motivar meus alunos”, “eu sinto que realizo um trabalho que é socialmente valorizado”, “os alunos respeitam minha autoridade”, “no final de um dia de trabalho, tenho o sentimento de que os alunos aprenderam alguma coisa” e “eu me sinto satisfeito realizando atividades

de cuidado com os alunos”. Por outro lado, professores com problemas de voz concordam mais frequentemente com as seguintes frases: “manter a disciplina em sala de aula com os alunos exige muita energia”, “algumas vezes eu tenho medo dos meus alunos”, “as necessidades dos meus alunos são tão variadas que encontro dificuldades de lhes atender” e “quando meus alunos estão indisciplinados, me sinto atordoado”, sugerindo uma vivência negativa dessa relação. Não se pode afirmar, contudo, se seria uma vivência negativa do trabalho que levaria o professor a desenvolver um problema de voz ou se uma saúde vocal prejudicada que colocaria empecilhos para o desenvolvimento de boa relação com os alunos.

A pesquisa qualitativa de Gonçalves (2003) lança algumas luzes sobre essa questão. Ao examinar situações de trabalho vividas por professores em sala de aula e suas respectivas representações sobre elas, o autor observa que a identificação dos docentes com o modelo do bom professor, como aquele que “explica” e “dá muito conteúdo”, o professor “professoral”, para o qual a voz é um meio fundamental para seu trabalho, estaria relacionada a um perfil de risco vocal. Nesse caso, o professor assume um distanciamento afetivo dos alunos e tende a utilizar estratégias nocivas, como o grito e a fala em alta intensidade, para dirigir as atividades e imprimir seu ritmo. Por outro lado, uma vinculação afetiva positiva com os alunos configurar-se-ia medida de proteção para a saúde vocal, ao possibilitar melhor comunicação, utilizando níveis mais baixos de intensidade vocal e menor utilização da voz.

Os dados da pesquisa TDEBB sobre medidas de proteção confirmam outras pesquisas, que mostram uma associação entre a saúde vocal, o estado de saúde mais global e as medidas de proteção, como a prática de atividades físicas. Atividades físicas regulares são mais frequentes no grupo sem problemas de voz (33% grupo E, 26% grupo R e 25% grupo D); já a prática de consumo de água durante as aulas, recomendada como positiva para a voz, é mais disseminada entre os profissionais que já foram diagnosticados com problemas de voz (79%). O grupo de risco e o grupo sem problemas de voz consomem água durante as aulas praticamente na mesma proporção (67% grupo R e 68% grupo D).

Contexto profissional

O contexto profissional é o segundo nível de nossa análise das condições favoráveis e obstáculos para a saúde vocal dos professores. Busca-se identificar variáveis como o vínculo de trabalho com a rede de ensino, o cargo ocupado, a etapa de atuação na educação básica, o tempo de trabalho na função, a carga horária semanal e a jornada de trabalho diária, como fatores de risco para a saúde vocal, com influência nos padrões de adoecimento.

Quanto ao *cargo ocupado*, observa-se que trabalhadores docentes que exercem o cargo de professor são sobrerrepresentados no grupo R, confirmando a literatura, que indica que a profissão docente, tradicionalmente incluída na categoria de “profissões da voz”, é de risco para os problemas de voz (ROY et al., 2004). Os profissionais que exercem a função de professor são 41,6% do grupo E, 75% do grupo D e 55,5% do grupo R, enquanto, nos não professores, a tendência inverte: 53,5% enquadram-se no grupo E e 44,2%, no grupo R, ou seja, entre todos os profissionais da educação da amostra, que incluem funcionários técnico-administrativos, os professores são os que apresentam maior risco para problemas de voz, embora esse risco também esteja presente nas outras funções.

Com relação ao *vínculo empregatício*, profissionais concursados relatam mais problemas de voz e são mais diagnosticados com esses problemas (64% grupo E; 70% grupo R; 80% grupo D), enquanto profissionais designados relatam menos problemas (36% grupo E; 29% grupo R; 20% grupo D). Uma interpretação possível é que o vínculo estável propicia a busca de auxílio médico, enquanto os profissionais designados, além de terem possivelmente menor acesso a programas de saúde do trabalhador e planos de saúde, geralmente são mais jovens e têm maior capacidade para suportar as cargas de esforço vocal.

A *etapa de atuação na educação básica* também é uma variável que se associa à distribuição dos problemas de voz. Embora, no ensino médio, exista uma distribuição uniforme de sujeitos com e sem problemas de voz, observa-se que o grupo R e o grupo D são sobrerrepresentados no ensino fundamental. O grupo E de nossa amostra compõe-se de 55% de profissionais que atuam no ensino fundamental, enquanto o grupo R é composto de 60% de profissionais que atuam nessa etapa e o grupo D, 68%. Na educação infantil, verifica-se a tendência oposta: esses profissionais representam 27% do grupo E, 22% do grupo R e 15% do grupo D. Os dados sugerem que o ensino fundamental seria a etapa da educação básica de maior risco para os problemas de voz e a educação infantil, a etapa de menor risco.

Com relação ao *tempo de trabalho em educação*, os profissionais que trabalham de 15 a 30 anos representam quase a mesma proporção dos grupos E e R: 37% e 36%, respectivamente. Entretanto, os mais experientes constituem 52% dos profissionais do grupo D. Os profissionais mais jovens, que atuam há menos de 15 anos em educação, são 59% do grupo E, 60% do grupo R e 44% do grupo D. Esses dados levam-nos a pensar que o tempo de exposição aos fatores de risco e a idade não estão tão claramente associados às variáveis de risco para os problemas vocais, mas que o fato de estar há mais tempo na rede cria a possibilidade de pedir e obter licença médica, o que se encontra associado à mudança no perfil de vínculo de trabalho.

Algumas hipóteses presentes na literatura indicam que a *jornada de trabalho* é um importante fator de risco (ARAÚJO et al., 2008), o que nossa pesquisa confirma, ao

identificar maior prevalência de problemas de voz entre profissionais da educação que exercem mais de um cargo. Professores do grupo E concentram-se entre aqueles que atuam em apenas uma escola (58%). No grupo R, apenas 50% trabalham em uma só escola e, entre os professores do grupo D, 44% trabalham em apenas uma escola. Por outro lado, entre os professores que trabalham em duas escolas, acontece a tendência inversa: eles são 34% do grupo E, 39% do grupo R e 47% do grupo D.

Quanto à *carga horária*, os que exercem maior tempo semanal de docência declaram mais problemas de voz. Os que declaram atuar de 30 a 40 horas semanais em atividade docente são 19% do grupo E, 23% do grupo R e 25% do grupo D. Por outro lado, os que trabalham até 25 horas semanais são 65% do grupo E, 62% do grupo R e 65% do grupo D, sugerindo que o número de horas de trabalho semanal correlaciona-se positivamente com o aparecimento de sintomas vocais.

Sintetizando, podemos dizer, com base nos dados colhidos, que o perfil do trabalhador de risco para problemas de voz associa-se a professores do sexo feminino no ensino fundamental, em dupla jornada, e são concursados. Os professores diagnosticados com problemas de voz têm basicamente o mesmo perfil, mas são mais velhos e habitam as capitais.

Contexto ambiental

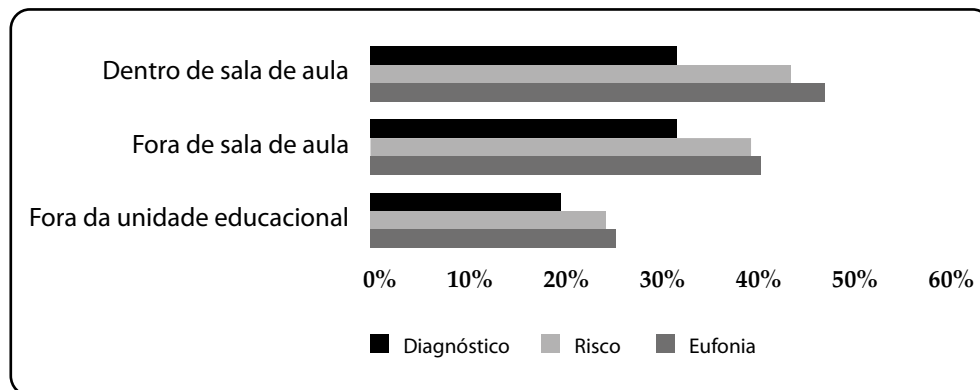
Em um terceiro nível de análise, o *contexto ambiental* do trabalho docente é analisado, considerando as *condições físicas das escolas*, de um modo geral. Tomamos aqui as variáveis: nível de ruído percebido, ventilação, iluminação, condições das paredes, condições da sala de convivência e repouso, condições dos banheiros, equipamentos e tamanho do município, buscando averiguar em que medida constituem condições favoráveis ou obstáculos à saúde vocal dos professores.

Especificamente, o *tamanho do município* é tomado como uma variável que se relaciona de forma mais geral com fatores de riscos ambientais e precarização das condições do trabalho. Observa-se que o grupo E é um pouco maior em municípios com menos de 50 mil habitantes (46,2%, sendo 44,6% em capitais), que o grupo R é equivalente e que o grupo D é bem maior nas capitais (2% em municípios com menos de 50 mil habitantes e 3,3% em capitais), sugerindo que, ainda que as condições que levam ao aparecimento dos sintomas não sejam tão diferentes entre cidades de maior ou menor porte, a relativa facilidade de acesso ao sistema de saúde, nas capitais, pode estar relacionada ao aumento do número de diagnósticos.

Condições físicas das escolas

Em nosso estudo, observamos que os grupos R e D tendem a relatar com mais frequência que o grupo E que são expostos a níveis de ruído elevado ou insuportável (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Percepção do ruído ambiental



Fonte: Adaptado de Oliveira e Vieira (2010).

A percepção do ruído está fortemente associada ao tamanho do município. Quando desagregamos os dados, observamos grande diferença entre capitais e municípios com menos de 50 mil habitantes: nas primeiras, avalia-se o ruído em sala de aula como insuportável em 10,4% dos casos e, nos segundos, em apenas 5,2% dos casos. Os achados repetem-se para os ruídos dentro da unidade educacional e fora da sala de aula: 10% em capitais e 4,2% em municípios menores; já o ruído gerado fora da unidade educacional é considerado insuportável nas capitais em 7,9% dos casos e em 3,9% dos casos em municípios menores.

Os grupos com problemas de voz também avaliam de forma mais negativa outras variáveis relacionadas às condições ambientais da escola, como a ventilação, a iluminação, as condições das paredes, as condições da sala de convivência e repouso, e as dos banheiros dos funcionários. Há também uma associação entre o tamanho dos municípios e a percepção das condições ambientais, sendo todas as variáveis mencionadas, exceto a condição das paredes, avaliadas de forma significativamente pior nas capitais que em municípios de até 50 mil habitantes. Não se pode afirmar que as condições ambientais precárias sejam causas do perfil de risco e dos diagnósticos ou que esse perfil de saúde induza uma leitura mais crítica do ambiente físico do trabalho. Também não se pode afirmar que as condições ambientais sejam significativamente piores nas capitais ou que os professores das capitais sejam mais críticos em relação a elas. Provavelmente, ambas as influências ocorram nos dois casos.

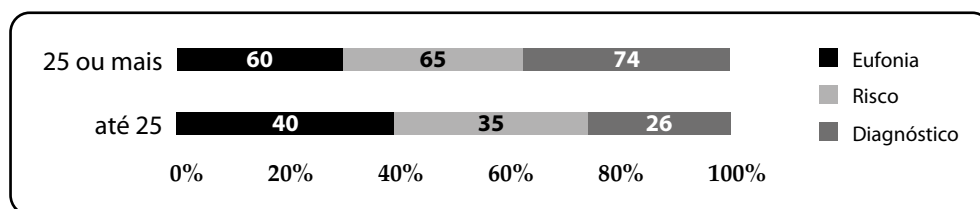
Outras variáveis relacionadas às condições de trabalho voltadas para os alunos, como condições dos equipamentos (TV, vídeo, som), condições da sala de informática, condições dos recursos pedagógicos, condições da biblioteca, condições do parquinho e áreas de recreação e condições da quadra de esportes são pior avaliadas pelo grupo R. Por fim, considerando os fatores de risco ambiental para os problemas de voz, os dados indicam que, de modo geral, professores com perfil de risco para problemas de voz relatam ambientes de trabalho mais ruidosos e em piores condições que os professores sem problemas de voz.

Contexto global

O quarto nível de análise das condições favoráveis e obstáculos para a saúde vocal dos professores aborda o que foi denominado *contexto global*, voltando-se para a análise de condições que levariam a uma intensificação do trabalho docente, como a presença ou não de apoio, número de alunos em média por sala de aula e presença de trabalho coletivo na escola.

A intensificação, pelo aumento da cadência ou do número de horas dedicadas ao trabalho, revela-se um fator de risco para problemas de voz, pois, em um ritmo acelerado, as pausas para a recuperação do tecido laríngeo, desgastado pela excessiva fonação, tendem a ser menores. Ressalta-se que o *número de alunos por sala* é uma variável muito associada à intensificação do trabalho docente e, em nosso estudo, correlaciona-se positivamente com os problemas de voz. Considerando professores que atuam em salas de até 25 alunos, eles são 40% dos professores do grupo E, 35% dos professores do grupo R e 26% dos professores do grupo D. Por outro lado, considerando professores com turmas de 25 a 45 alunos, eles são 43,5% do grupo E, 53,5% do grupo R e 59% do grupo D (Gráfico 3). Apresentando a correlação entre número de alunos e perfil de problemas vocais de outra forma, a média do número de alunos do grupo E é de 26,7 alunos; do grupo R, 28,6; e do grupo D, 28,8. Portanto, a variável *número de alunos por turma* correlaciona-se positivamente com o risco de problemas de voz.

Gráfico 3 - Número médio de alunos por sala

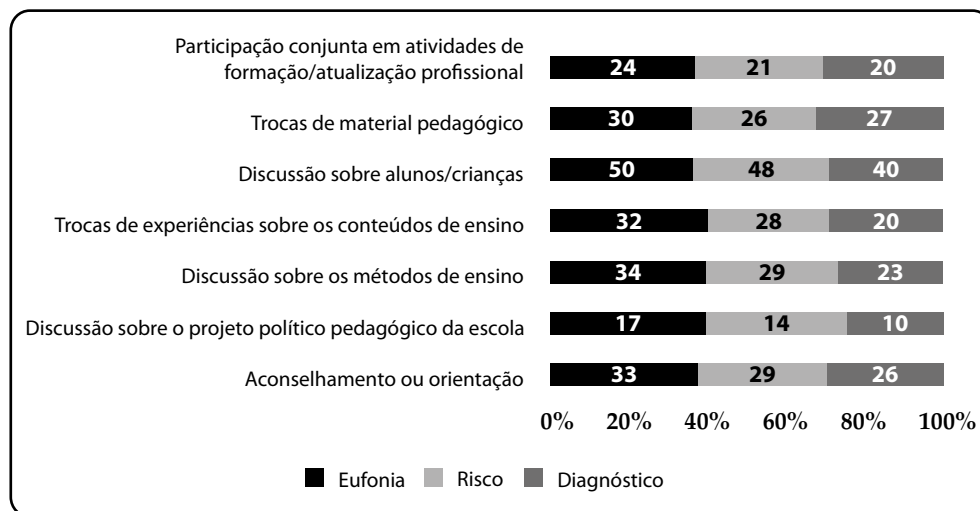


Fonte: Adaptado de Oliveira e Vieira (2010).

Outra variável, associada à intensificação do trabalho, é a presença de *peessoal de apoio*. O grupo R relata menor apoio de pessoal para acompanhamento de seus alunos que o grupo sem problemas de voz: enquanto 42% dos profissionais do grupo R relata não ter apoio, apenas 36% faz o mesmo relato no grupo E e no grupo D. Os dados, que indicam uma correlação positiva entre a presença de apoio para a realização do trabalho e a saúde vocal, são reforçados quando analisamos a realização de *atividades coletivas*. Observa-se que o grupo sem problemas de voz realiza mais atividades com seus colegas que o grupo com problemas de voz; assim, infere-se que o *trabalho coletivo* pode ser um importante fator de proteção para os problemas de voz.

Conforme se pode observar no Gráfico 4, a realização de atividades coletivas na escola sugere uma associação com a maior saúde vocal, o que vai ao encontro dos achados de Doudin, Curchod-Ruedi e Peter (2011) sobre a importância do suporte social como fator de proteção contra o desgaste do professor. Portanto, a correlação entre a realização de atividades coletivas e a maior saúde vocal sugere a participação coletiva dos docentes na organização do trabalho pedagógico na escola como importante medida de proteção. Por outro lado, observa-se que o perfil de risco para o adoecimento vocal está associado ao aumento do número de alunos nas turmas, ausência de apoio de colegas para a realização do trabalho docente e pouca frequência da realização de atividades coletivas na escola.

Gráfico 4 - Realização de atividades coletivas na escola



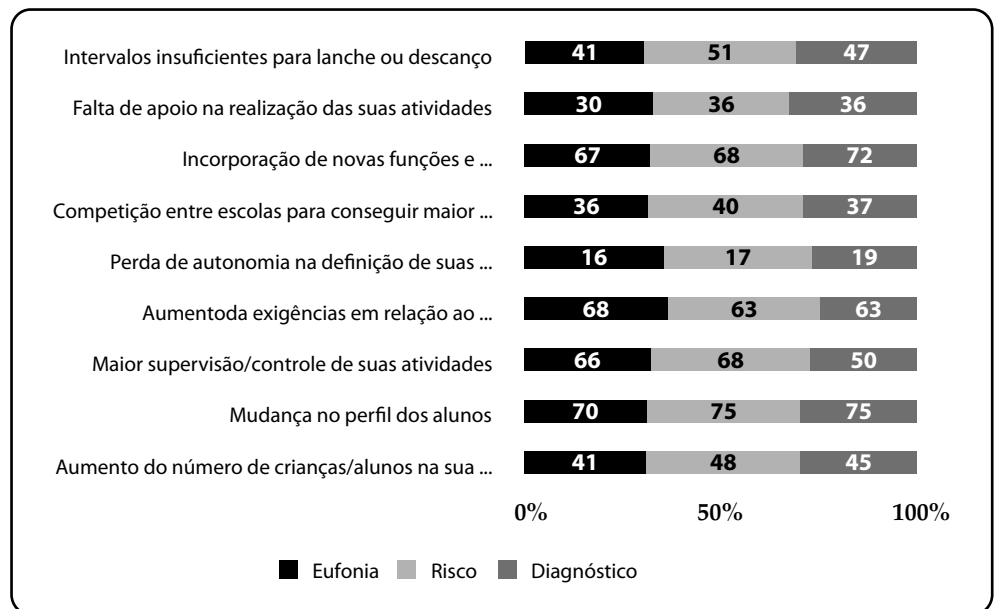
Fonte: Adaptado de Oliveira e Vieira (2010).

Os grupos com problemas de voz relatam, de modo geral, maior aumento na carga de trabalho quando questionados sobre mudanças no seu trabalho nos últimos

anos (Gráfico 5). Especificamente, os grupos R e D relatam ampliação da jornada em 35% e 36% dos casos, respectivamente, enquanto o grupo E é menos propenso a relatar ampliação da jornada, o que ocorreria em 30% dos casos.

Outras questões analisadas apontam para o aumento não apenas da demanda, ou seja, da carga de trabalho, que leva à intensificação dos ritmos, mas também para o aumento do controle. As questões que tangenciam o tema do controle são menos conclusivas em sua correlação com os três grupos analisados, mas sugerem que o aumento da demanda, simultâneo ao aumento do controle, não aumentaria os riscos para a saúde vocal. Os entrevistados relatam ter observado recentemente maior supervisão/controle de suas atividades: 56% do grupo E, 58% do grupo R e 50% do grupo D; perda de autonomia na definição de suas atividades: 16% do grupo E, 17% do grupo R e 19% do grupo D; incorporação de novas funções e responsabilidades: 67% do grupo E, 68% do grupo R e 72% do grupo D.

Gráfico 5 - Percepção da precarização das condições de trabalho



Fonte: Adaptado de Oliveira e Vieira (2010).

Em síntese, o contexto global remete aos ritmos de trabalho e questões de fundo relacionadas à organização do trabalho. Como já foi observado, a extensa jornada de trabalho e o número médio de alunos por turma são importantes fatores de risco para os problemas de voz relacionados ao trabalho; observa-se, ainda, que estratégias de redução do número de alunos por turma e de dedicação exclusiva a uma única unidade educacional são ainda mais assinaladas por docentes com problemas de voz (grupos D e R) que por docentes eufônicos¹.

Considerações finais

A grande diferença entre o número de docentes que relatam sintomas vocais e o número de licenças motivadas pela agudização do problema sugere-nos um caráter crônico desses sintomas na escola. Trata-se, portanto, de um sintoma bastante presente na docência ao qual grande parte dos trabalhadores adapta-se, passando a conviver com ele em seu cotidiano.

Os dados da pesquisa mostram que os desafios para promover a saúde vocal dos professores são muitos e devem basear-se em uma análise multinível dos riscos. Mais do que promover campanhas preventivas junto aos docentes, cabe pensar medidas articuladas que propiciem um ambiente de trabalho saudável e uma organização do trabalho compatível com a saúde dos trabalhadores.

Os mesmos dados confirmam correlações já bem estabelecidas na literatura entre as variáveis ambientais, como nível de ruído e o adoecimento vocal. Observa-se também o efeito de variáveis organizacionais, como classes numerosas e elevada jornada de trabalho semanal, sobre a saúde vocal, confirmando relatos encontrados na literatura nacional e internacional e podendo contribuir para criar regulamentações nessa direção.

A pesquisa mostra, também, que os docentes com perfil de adoecimento vocal têm percepção pior de sua profissão e de sua relação com os alunos que professores saudáveis. Eles também revelam menor expectativa com o seu futuro profissional e um desejo maior de abandonar a profissão. Os vários aspectos afetivos e psicossociais associados ao perfil de adoecimento vocal sugerem que a saúde vocal deve ser encarada como parte de um problema de implicações mais profundas na relação de ensino-aprendizagem e não apenas como um problema de saúde do trabalho que diz respeito ao trabalhador. Os esforços para a promoção de mais saúde vocal dos docentes valem não apenas como medidas para garantir a adequação às leis trabalhistas, zelando pelo ambiente de trabalho salubre, mas como forma de promover uma escola em que as relações pedagógicas são vivenciadas de forma mais positiva.

Por fim, a pesquisa mostra alguns caminhos possíveis e inovadores que podem ser promissores na promoção da saúde vocal nas escolas brasileiras e, por consequência, na melhoria da qualidade da educação. Destacamos a promoção de atividades coletivas como medida de proteção à saúde vocal dos docentes, ou seja, a promoção da saúde vocal entre os professores deve passar pela discussão da organização do trabalho pedagógico, visando a criar estratégias que estimulem trocas de experiência entre os docentes e discussão sobre sua relação com os alunos; em suma, a promoção do trabalho coletivo. Nesse sentido, a dedicação exclusiva a uma escola é importante estratégia a ser considerada.

Recebido em outubro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Notas

- 1 Os docentes responderam da seguinte forma: reduzir o número de alunos/crianças por turma: 53% grupo E, 61% grupo R e 62% grupo D; ter dedicação exclusiva a uma única unidade educacional: 32% grupo E, 34% grupo R e 41% grupo D.

Referências

ARAÚJO, Tânia Maria de et al. Fatores associados a alterações vocais em professoras. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 1229-1238, 2008.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BEHLAU, Mara. **Voz: o livro do especialista**. São Paulo: Revinter, 2001.

DOUDIN, Pierre-André; CURCHOD-RUEDI, Denise; PETER, Valérie. Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In: DOUDIN, Pierre-André et al. **La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes**. Québec: Presses Université de Québec, 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente**. 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MEDEIROS, Adriane Mesquita; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; BARRETO, Sanchi Maria. Voice disorder (dysphonia) in public school female teachers working in Belo Horizonte: prevalence and associated factors. **Journal of Voice**, Philadelphia, v. 22, n. 6, p. 676-687, 2008.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia M. F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Base de dados TDEBB/GESTRADO. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ROY, Nelson et al. Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, Rockville, v. 47, p. 281-293, 2004.

The vocal health of teachers in a national survey

ABSTRACT: The fact that such a large number of education professionals suffer from voice disorders justified the specific attention of this research on Teaching in Basic Education in Brazil. This article arose out of a database of a sample of 8,795 questionnaires answered by teachers at all three levels of basic education in the state, municipal and partnership networks in seven Brazilian states. Three groups with distinct profiles are comparatively analyzed in terms of their socio-demographic and professional profiles, working conditions and processes of intensification of work in schools, including vocal health risks. Also associated with morbidity are perceptions of work and strategies for maintaining health. The article identifies factors including those of risk and of protection of the Brazilian teacher's vocal health and points to ways of contributing towards promoting occupational health in schools, thereby improving the quality of education and appreciation of the profession.

Keywords: Occupational health. Teaching. Voice. Health and work. Working conditions.

La santé vocale des enseignants dans une enquête nationale

RÉSUMÉ: La grande proportion de professionnels de l'éducation qui souffre de troubles de la voix a justifié l'attention spécifique de la recherche d'un Travail d'Enseignement en Education Élémentaire au Brésil (TDEBB). Cet article appartient à une banque de données composées d'un échantillon de 8795 questionnaires d'enseignants des écoles élémentaires des réseaux d'état, de la municipalité et du réseau conventionné de sept états brésiliens dans les trois niveaux de l'éducation élémentaire. À partir de trois groupes avec des profils différents sont analysés le profil sociodémographique, professionnel, les conditions de travail et les processus d'intensification du travail dans les écoles, lesquels sont comparés avec les risques pour la santé vocale. Les autres facteurs associés au profil de morbidité sont les perceptions du travail et les stratégies de maintien de la santé. L'article identifie les facteurs de risque et de protection de la santé vocale des enseignants brésiliens et indique des chemins contribuant à la promotion de la santé occupationnelle dans les écoles, la qualité de l'éducation et la valorisation de la profession.

Mots-clés: Santé occupationnelle; Travail d'Enseignement; Voix; Santé et Travail; Conditions de travail.

La salud vocal del profesor en una investigación nacional

RESUMEN: La mayoría de los profesionales de la educación que sufre de disturbios de voz, justificó la atención específica de la pesquisa Trabajo Docente en la Educación Básica en Brasil (TDEBB). Este artículo parte de un banco de datos compuesto por una muestra de 8.795 cuestionarios aplicados a docentes de escuelas básicas de las redes estatales, municipales y de la red convenida de siete estados brasileños, en los tres niveles de la educación básica. A partir de tres grupos con perfiles distintos son analizados comparativamente el perfil socio-demográfico, profesional, las condiciones de trabajo y los procesos de intensificación del trabajo en las escuelas, con riesgos para la salud vocal. Otros factores, asociados al perfil de morbilidad, son la percepción sobre el trabajo y las estrategias para el mantenimiento de la salud. El artículo identifica factores de riesgo y de protección a la salud vocal del docente brasileño, indicando caminos para contribuir con la promoción de la salud ocupacional en las escuelas, la calidad de la educación y la valorización de la profesión.

Palabras clave: Salud ocupacional; Trabajo docente; Voz; Salud y trabajo; Condiciones de trabajo.

O perfil da saúde dos educadores

Evidenciando o invisível

LEANDRO ROMANI DE OLIVEIRA*
JOSÉ ROBERTO LEITE**

RESUMO: Foi realizada uma pesquisa de cunho transversal com 936 educadores durante o XXIII Congresso Estadual de Educação da Apeoesp, de 1º e 3 de dezembro de 2010, por meio do preenchimento de questionário sobre o perfil de saúde, condições de trabalho e avaliação de dados antropométricos. Identificaram-se as principais doenças relacionadas ao afastamento do trabalho, os fatores de risco modificáveis a que os professores estão submetidos e a necessidade de políticas públicas para melhorar a qualidade de vida dessa população.

Palavras-chave: Saúde. Professor. Doença. Afastamento. Qualidade de vida.

Introdução

O trabalho é fundamental na vida de homens e mulheres, porém, quando realizado de maneira inadequada, pode transformar-se em fator prejudicial à saúde. Alguns grupos de trabalhadores, por suas características ocupacionais, tornam-se mais expostos ao surgimento de dores musculoesqueléticas relacionadas ao trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005) e a outros agravos à saúde; entre esses grupos, destacam-se os professores.

* Mestrando em Psicobiologia. Médico especialista em Medicina Comportamental e proprietário da AKALAR - Desenvolvimento Humano. São Paulo/SP - Brasil. E-mail: <leandro@akalar.com.br>.

** Doutor em Ciências e livre docente pela Escola Paulista de Medicina (Unifesp). Professor adjunto IV da Universidade Federal de São Paulo, assessor científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e vice-presidente da Associação de Terapias Cognitivas do Estado de São Paulo. São Paulo/SP - Brasil. E-mail: <cemco@cemco.com.br>.

Por vezes, o trabalho docente é exercido em circunstâncias desfavoráveis, em que os docentes mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar, gerando, com isso, sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas (ZARAGOZA, 1999). Não havendo tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005) e físicos.

Na última década, diferentes estudos descreveram os problemas de saúde prevalentes entre os professores, com destaque para as desordens musculoesqueléticas, problemas vocais e distúrbios psíquicos (ARAÚJO et al., 2006; DELCOR et al., 2004; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; REIS et al., 2005). No período de maio de 2001 a abril de 2002, a Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, realizou 16.556 atendimentos de servidores da educação, sendo que os transtornos psíquicos ocuparam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos (15,3%); em segundo lugar, ficaram os afastamentos por doenças do aparelho respiratório (12,2%) e, em terceiro, as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (11,5%) (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). O trabalho docente é uma atividade que promove estresse, com repercussões sobre a saúde física e mental, além de impactos no desempenho profissional (REIS et al., 2006).

Em 2009, foram avaliados 496 professores do ensino fundamental da rede municipal de Salvador, Bahia, com o objetivo de descrever a prevalência de dor musculoesquelética (DME) e observou-se que professores com 14 anos ou mais na profissão apresentaram prevalência mais elevada de DME, em níveis estatisticamente significantes. A DME foi mais elevada em professores cujas turmas tinham mais de 30 alunos, em educadores com carga horária de 40 horas semanais e nos que trabalhavam em dois ou mais turnos (CARDOSO et al., 2009).

Docentes que trabalhavam em mais de uma escola apresentaram maior prevalência em relação àqueles ligados a uma única escola. Contudo, os que possuíam outra atividade remunerada, além da docência, tiveram prevalência de DME significativamente menores que aqueles que não a tinham. A associação entre possuir outra atividade e a DME foi protetora para os segmentos analisados, alcançando níveis estatisticamente significantes para membros inferiores e superiores (CARDOSO et al., 2009).

Diversos estudos realizados em Hong Kong nos últimos anos têm mostrado que ensinar é altamente estressante e que aproximadamente um terço dos professores pesquisados apresentam sinais de estresse e Burnout. Observa-se distribuição heterogênea dos sintomas, sendo que alguns professores apresentam sinais mais graves do que outros, variando de quadros leves de frustração, ansiedade e irritabilidade até o quadro de exaustão emocional, com sintomas psicossomáticos e depressivos severos (CHAN, 2003).

Codo (1999), por sua vez, apresenta dados referentes a uma amostra de quase 39 mil trabalhadores em educação no Brasil e identifica que 32% dos indivíduos apresentam baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25% encontram-se com exaustão emocional e 11%, com quadro de despersonalização, podendo-se inferir que 48% da população estudada apresenta Burnout.

O autor também reforça a importância de considerar que as atividades docentes extrapolam as ações realizadas dentro da sala de aula, exigindo atualização, planejamento de aulas, correção de provas, entre outras atividades, o que estende ainda mais a jornada de trabalho. Além disso, quando o professor ministra aulas em várias turmas, para alunos em níveis de ensino ou escolas diferentes, é necessário mais tempo na execução de um volume maior de trabalho, além de mais dedicação e esforço intelectual (CODO, 1999).

Codo (1999) ainda enfatiza o maior investimento emocional, na medida em que diariamente são estabelecidos vínculos com os alunos, outros professores e funcionários da escola. No conjunto, os fatores citados explicariam a exaustão mental do professor, que se sente exaurido emocionalmente e vê a perda de sentido do trabalho. As situações mais frequentemente vividas, geradas pelo sofrimento no trabalho, são: depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão. Em suma, a escola constitui um ambiente importante na configuração da realidade do professor e dos aspectos relacionados às condições e à organização do trabalho docente, os quais repercutem sobre os processos de saúde-doença (GONÇALVES; PENTEADO; SILVÉRIO, 2005).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definem as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que eles ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida, e recomendam não ultrapassar 25 alunos por turma (UNESCO; OIT, 2008). As propostas de escolas saudáveis ou escolas promotoras de saúde são exemplos de esforços canalizados para a transformação da escola em um ambiente favorável à saúde da comunidade que a constitui (PENTEADO, 2002). Contudo, o estudo de Bicudo-Pereira e colaboradores (2003) mostra que, na maioria delas, o professor é pouco lembrado como sujeito das ações promotoras de saúde; além disso, pouco se sabe sobre as condições de saúde, de trabalho e da qualidade de vida docente (PENTEADO; BICUDO-PEREIRA, 2007).

Grande parte dos trabalhos científicos visa a compreender o processo saúde-doença no docente, correlacionando dados quantitativos e qualitativos a fim de buscar uma visão integral do professor, considerando as condições de trabalho e a qualidade de vida (GRILLO; PENTEADO, 2005; PENTEADO; BICUDO-PEREIRA, 2003; SCHWARZ; CIELO, 2005). Esses fatores, obviamente, têm influência direta na qualidade de ensino e impactam no aprendizado dos alunos e nos agravos à saúde dos

professores. Durante o XXIII Congresso Estadual de Educação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em 2010, foram coletados, de forma inédita, dados que evidenciaram o perfil da saúde dos profissionais da educação do estado de São Paulo, contribuindo para uma visão mais fiel sobre o assunto.

Este trabalho busca ampliar o conhecimento sobre o tema saúde dos professores, analisando e dimensionando mais adequadamente o problema, bem como seus fatores associados, apresentando medidas que possam contribuir para o reequilíbrio dessa equação (LEÃO; SILVA, 2004).

Materiais e métodos

Foi realizada uma pesquisa de cunho transversal, com preenchimento assistido de questionário e avaliação física de saúde realizada por profissionais treinados, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob o número 11626. A coleta de dados ocorreu durante o XXIII Congresso Estadual de Educação da Apeoesp, na cidade de Serra Negra, São Paulo, durante os dias 1º a 3 de dezembro de 2010.

Todos os congressistas receberam um questionário autoaplicável para identificação de características pessoais, avaliação da saúde e condições de trabalho, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, convidando-os a participar da pesquisa, voluntariamente e sem prejuízos, em estande dentro do evento. No estande, foram realizadas as medidas de circunferência abdominal, altura, peso e o cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), além da aferição da pressão arterial, conforme técnicas padronizadas, empregando o aparelho eletrônico BP 3BTO-A, previamente calibrado e certificado (CUCKSON et al., 2002).

O IMC foi calculado com o peso em quilos dividido pela altura em metros ao quadrado; em seguida, os indivíduos foram classificados em baixo peso ($IMC < 18,5 \text{ kg/m}^2$), eutróficos (IMC entre 18,5 e $24,9 \text{ kg/m}^2$), com sobrepeso (IMC entre 25 e $29,9 \text{ kg/m}^2$) e obesos ($IMC > 30 \text{ kg/m}^2$), segundo os critérios da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1995). Foram considerados hipertensos os indivíduos com Pressão Arterial Sistólica (PAS) maior que 140 mmHg e/ou Pressão Arterial Diastólica (PAD) maior que 90 mmHg ou, ainda, aqueles que estivessem em uso de medicações anti-hipertensivas (CHOBANIAN et al., 2003).

O questionário era composto de 19 perguntas fechadas (múltipla escolha, padrão Likert ou dicotomizada em sim e não) e abertas para quantificação de comportamentos, abordando dados sociodemográficos, informações sobre as condições de trabalho, doenças diagnosticadas, afastamento profissional por motivo de saúde, diferentes

doenças crônicas existentes, doenças diagnosticadas no último ano, hábitos de saúde e comportamentos prejudiciais à saúde e assistência médica utilizada. Os dados foram tabulados no programa Excel for Windows e posteriormente analisados no programa SPSS v.15.0 (FIELD, 2009).

Além disso, foram incluídos todos os participantes do XXIII Congresso Estadual de Educação da Apeoesp que estiveram de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preencheram o questionário para identificação de características pessoais e avaliação sobre a saúde e as condições de trabalho e foram avaliados fisicamente. Foram excluídos aqueles que deixaram de cumprir qualquer quesito dos critérios de inclusão.

Resultados

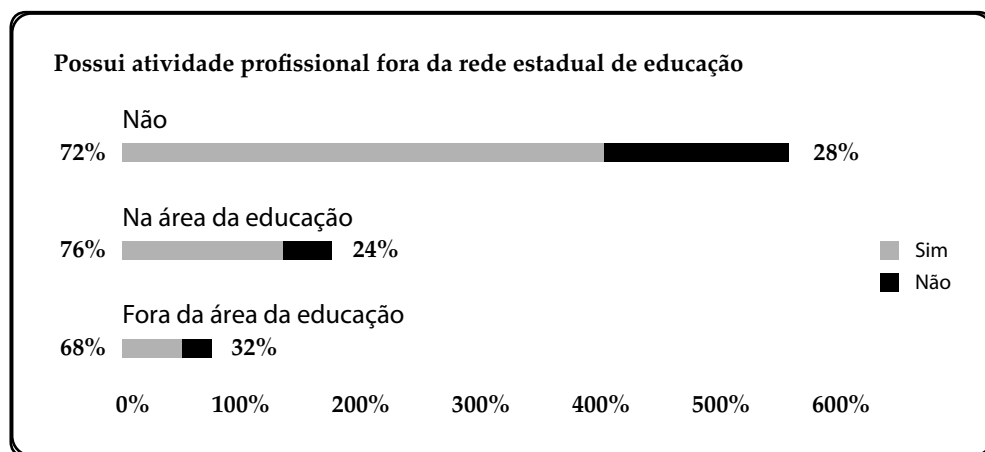
Estiveram presentes no evento 2.685 participantes, dos quais 936 (34,9%) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa, e preencheram o questionário para identificação de características pessoais e avaliação sobre a saúde e as condições de trabalho.

A amostra avaliada foi predominantemente feminina (69% – n=933), a idade média verificada foi de 48,9 anos (n=777) e, em relação à etnia, os participantes identificaram-se conforme a seguinte distribuição (n=897): 69% brancos, 16% negros, 8% mulatos, 6% outros e 1% oriental. Ainda, a região do interior contou com 67,8% dos participantes; a Grande São Paulo, 16,4%; a capital, 11,11%; e o litoral, 4,7% (n=913). Quanto ao estado civil, verificaram-se 53% de casados, 23% de solteiros, 18% de separados e 6% de viúvos (n=930).

Em relação à atividade profissional, 64% assinalaram Professor de Educação Básica (PEB) II; 15%, Aposentado; 13%, Professor de Ensino Fundamental (PII); e 8%, PEB I (n=883); questionados se possuem atividade profissional fora da rede estadual de educação, as respostas assinaladas foram: 69% não, 21% sim, na área da educação, e 10% sim, fora da área da educação (n=867). A avaliação sobre as condições de trabalho revelou que a média de alunos por sala é de 37,8 alunos, a carga horária média é de 35 horas/semana e o tempo médio trabalhando como professor é de 19,4 anos.

Quando questionados sobre o afastamento do trabalho por motivo de saúde, 27% informaram que tiveram que se afastar das atividades laborais no último ano (n=841), o que corresponde a 28% dos que não possuem atividade profissional fora da rede estadual de educação, 24% dos que possuem outra atividade profissional na área de educação e 32% dos que possuem outra atividade profissional fora da área da educação.

Figura 1 – Afastamento no último ano e existência de atividade profissional complementar à realizada na rede estadual de educação (n=802).



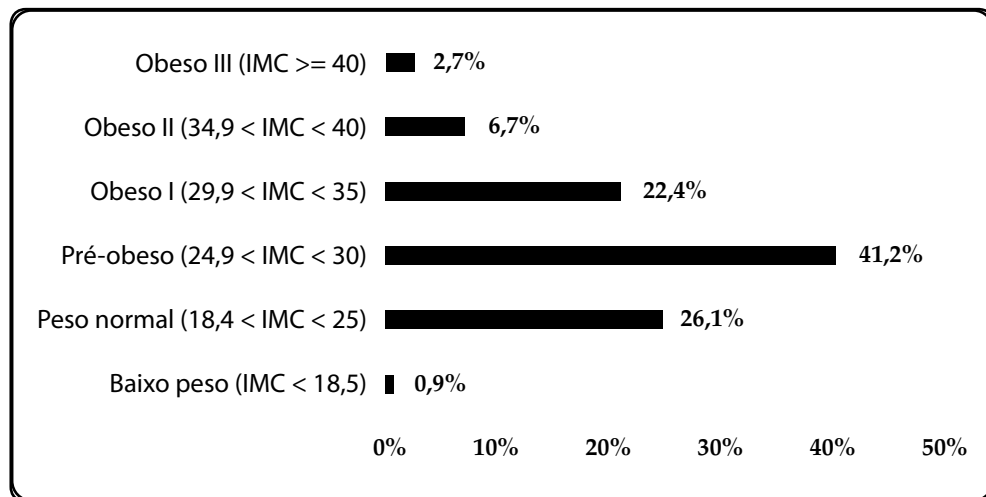
Ao ser avaliado o tipo de assistência de saúde (n=841), 32% usam exclusivamente o Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (Iamspe); 28%, Iamspe e Sistema Único de Saúde (SUS); 20%, exclusivamente convênio particular; 14%, convênio particular e Iamspe; 4%, exclusivamente o SUS; e 2%, convênio particular e SUS. Em relação ao uso de convênio médico particular (n=827), 52% dos participantes não o possuem, 31% utilizam o convênio médico Unimed/Apeoesp e 17% usam outro convênio particular.

O questionário sobre doenças diagnosticadas por médico fez referência ao percentual de participantes que não fazem acompanhamento médico regular e não respeitam o horário de uso do medicamento. As principais doenças diagnosticadas foram: rinite/alergia (33%), hipertensão arterial (30%), tendinite, bursite ou dor muscular no último ano (29%), transtorno de ansiedade ou pânico no último ano (23%), laringite/rouquidão (21%), depressão no último ano (18%), artrose (14%), diabetes (10%), asma/bronquite/enfisema/Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC) (7%) e Acidente Vascular Encefálico (AVE) (2%).

Tabela 1 – Doenças diagnosticadas por médico relatadas pelos participantes e seus comportamentos de saúde.

Doença	Indivíduos com diagnóstico médico	Não fazem acompanhamento médico regular	Fazem uso de medicação contínua	Não respeitam horário de uso do medicamento
Hipertensão arterial (n=929)	276 (30%)	33%	66%	17%
Diabetes (n=930)	95 (10%)	37%	56%	23%
Artrose (n=930)	130 (14%)	58%	37%	40%
Tendinite, bursite ou dor muscular no último ano (n=929)	265 (29%)	59%	20%	24%
Transtorno de ansiedade ou pânico no último ano (n=929)	213 (23%)	62%	27%	28%
Depressão no último ano (n=929)	169 (18%)	59%	36%	33%
Asma, bronquite, enfisema ou DPOC (n=929)	68 (7%)	38%	35%	29%
Rinite/alergia (n=929)	306 (33%)	61%	19%	25%
Laringite/rouquidão (n=929)	199 (21%)	64%	13%	23%
AVE/derrame cerebral (n=930)	15 (2%)	47%	33%	100%
Doença do coração (n=930)	79 (8%)	57%	33%	15%

A avaliação do peso e altura de 808 participantes revelou que 26,1% apresentam peso normal (IMC entre 18,4 e 25); 41,2%, pré-obesidade (IMC entre 24,9 e 30); 22,4%, obesidade I (IMC entre 29,9 e 35); 6,7%, obesidade II (IMC entre 34,9 e 40); 2,7%, obesidade III (IMC maior ou igual a 40); e 0,9%, baixo peso (IMC menor que 18,5).

Figura 2 – Distribuição da população por IMC (n=808).

Ao serem associados a medida da circunferência abdominal e o IMC para avaliação de risco para complicações metabólicas para a população feminina (n=313), verificou-se que 30% possuem risco muito alto; 19,8%, risco alto; e 17,9%, risco aumentado. Para a população masculina (n=144), 21,5% apresentam risco muito alto; 4,9%, risco alto; e 21,5%, risco aumentado.

Tabela 2 – Relação entre IMC e circunferência abdominal para cálculo de risco de complicações metabólicas.

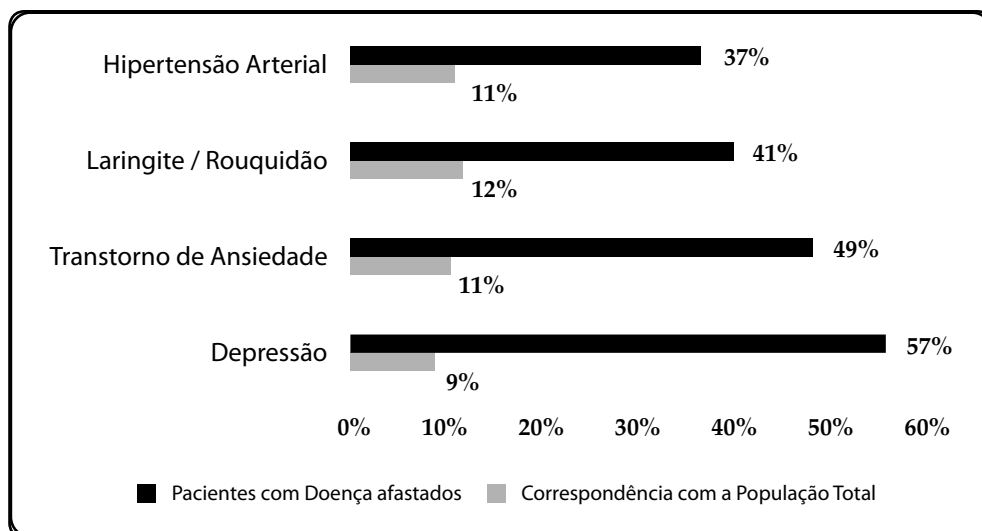
IMC (kg/m ²)	Mulher (n=313)		Homem (n=144)	
	80-88 cm	> 88 cm	94-102 cm	> 102 cm
18,5-24,9		10		0
25-29	46	56	31	1
>30	6	94	6	31

Tabela 3 – Risco para complicações metabólicas.

Risco	Mulher (n=313)	Homem (n=144)	Total (n=457)
Aumentado	17,9%	21,5%	19%
Alto	19,8%	4,9%	15%
Muito alto	30,0%	21,5%	27%

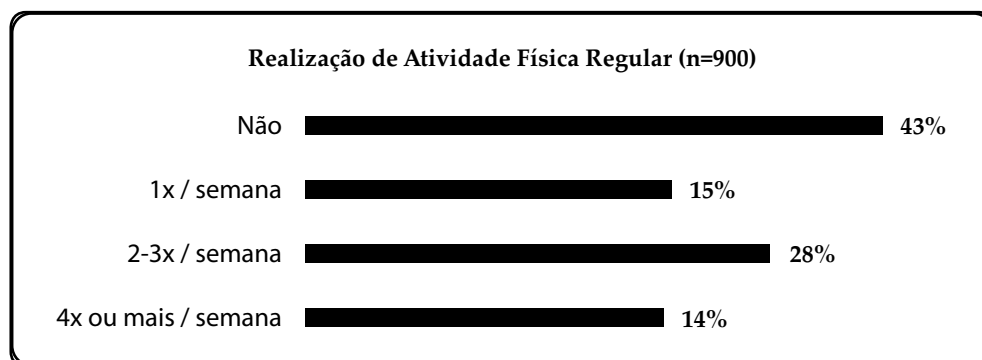
Após a análise de regressão logística, foi verificada correlação estatística entre a variável afastamento e as doenças: depressão, ansiedade, hipertensão e rouquidão. Quando foram avaliadas a porcentagem dos pacientes doentes em cada uma das doenças que tiveram afastamento no último ano e sua correspondência com o total da população estudada, foram obtidos os seguintes dados: entre os pacientes com depressão, 57% foram afastados (9% da população), já dos que foram diagnosticados com transtorno de ansiedade, 49% tiveram afastamento (11% da população); 41% dos professores com diagnóstico de laringite e rouquidão foram afastados (12% da população) e 37% dos professores hipertensos tiveram afastamento (11% da população).

Figura 3 – Percentual de pacientes com doença que foram afastados no último ano e sua correspondência com o total da população estudada (n=841).



Ao ser avaliado o afastamento, porém sem a regressão logística, identificou-se que tiveram afastamento no último ano 42% dos pacientes com asma, bronquite, enfisema ou DPOC, 40% dos pacientes com artrose/artrite, 37,6% dos pacientes com diabetes e 37% dos pacientes com tendinite, bursite ou dor muscular. Por sua vez, a avaliação sobre a prática de atividade física (n=900) revelou que 43% não fazem atividade, 28% realizam de duas a três vezes por semana, 15%, uma única vez na semana e 14%, quatro vezes ou mais. A análise estatística de regressão logística mostrou uma correlação entre realização de atividade física e idade maior que 50 anos, cabendo ressaltar que essa análise considerou uma amostra em que os aposentados estavam contemplados.

Figura 4 – Distribuição dos participantes de acordo com a prática de atividade física regular.



Outra análise com significância estatística pela regressão logística foi entre o tabagismo/etilismo e a depressão, com forte associação entre o tabagismo e o maior número de alunos por sala, porém sem significância estatística ($p=0,06$). Os resultados foram: 19,9% das pessoas com depressão são tabagistas e 13,1% das pessoas sem depressão são tabagistas; 22,8% das pessoas que ingerem álcool são tabagistas e 9,8% das pessoas que não ingerem álcool são tabagistas. O etilismo teve significância estatística pela regressão logística para o sexo masculino, tabagismo e idade mais jovem: 52,4% dos homens são etilistas, contra 25,8% das mulheres; quanto menor a idade, maior a incidência de etilismo; 54,3% dos tabagistas são etilistas e 30,5% dos etilistas não são tabagistas.

No universo feminino, a realização do exame de Papanicolau apresentou correlação significativa na regressão logística para realização de mamografia e menor tempo de profissão: 93,9% das mulheres que fizeram mamografia naquele ano também fizeram o exame de Papanicolau, sendo que 65% das participantes avaliadas ($n=518$) realizaram o exame de Papanicolau no último ano; 33%, há mais de um ano; e 2% nunca o realizaram. Ainda, das participantes com mais de 50 anos ($n=271$) avaliadas, 59% fizeram mamografia no último ano; 38%, há mais de um ano; e 3% nunca o realizaram.

O exame de mamografia, por sua vez, teve correlação estatística na regressão logística para mulheres com estado civil não solteiro e realização do exame de Papanicolau: 50,5% das pacientes solteiras realizaram mamografia, em comparação a 61,2% das casadas, 65,9% das separadas e 65,9% das viúvas; 89,1% das mulheres que não fizeram o exame de Papanicolau também não realizaram mamografia.

Entre os homens acima de 50 anos avaliados ($n=73$), 44% tiveram avaliação clínica da próstata; 41%, há mais de um ano; e 15% nunca fizeram a avaliação. Em relação à realização do exame de antígeno prostático específico (PSA), 51% realizaram naquele ano; 35%, há mais de um ano; e 14% nunca o fizeram.

Discussão

O propósito deste estudo foi avaliar o perfil de saúde dos participantes do XXIII Congresso Estadual de Educação da Apeoesp, considerando aspectos que ainda não haviam sido avaliados, tanto em relação a dados antropométricos quanto em relação a indicadores de risco para adoecimento e dados sobre afastamento por motivo de saúde.

O fato de apenas 20% dos professores utilizarem exclusivamente o convênio particular reforça a atenção necessária que o SUS e o Iamspe deveriam ter para conseguir atender dignamente a essa demanda, questionada por muitos educadores em evento para apresentação dos dados da pesquisa. Além disso, 2% das mulheres entrevistadas nunca realizaram o exame de Papanicolau; entre aquelas com mais de 50 anos, 3% nunca fizeram mamografia; e, entre os homens com mais de 50 anos, 15% nunca fizeram exame clínico de próstata.

Em relação aos diagnósticos realizados por médicos relatados pelos participantes, destaca-se o alto índice de pacientes que não respeitam o horário de uso de medicamentos, especialmente em doenças como hipertensão arterial (17%), diabetes (23%), transtorno de ansiedade ou pânico (28%) e depressão (33%), assim como o expressivo número de participantes que não fazem acompanhamento médico regular para a sua doença: hipertensão arterial (33%), diabetes (37%), artrose (58%), depressão (59%), tendinite, bursite ou dor muscular (59%), rinite ou alergia (61%), transtorno do pânico (62%) e laringite ou rouquidão (64%). Algumas hipóteses poderiam estar ligadas à sobrecarga de atividades, dificuldade de se afastar das atividades laborais para se deslocar ao médico, desinformação sobre os agravos de saúde e sua prevenção e presença de pouco autocuidado.

Tendo em vista que 9% da população teve afastamento no ano da pesquisa devido à depressão; 11%, por causa de hipertensão ou transtorno de ansiedade; e 12%, devido à laringite ou rouquidão, fica evidente a necessidade de políticas públicas que possam atuar sobre as doenças, que geram prejuízo para o sistema educacional e para a vida de muitos professores, que se encontram sem suporte para enfrentar essa situação.

Outro dado relaciona-se ao risco para complicações metabólicas, que se encontra aumentado em 17,9% dos participantes, alto em 19,8% e muito alto em 30% para a população feminina e aumentado em 21,5% dos participantes, alto em 4,9% e muito alto em 21,5% para os homens. Essas informações encontram-se intimamente ligadas ao fato de que 43% da amostra não realiza atividade física e de a regressão logística ter relacionado a prática de atividade física às pessoas com idade maior que 50 anos; considerando que 15% da amostra era Aposentada, pode-se inferir que a disponibilidade de tempo pode estar associada à atividade física.

Destaca-se, ainda, que 14% dos entrevistados são tabagistas, com consumo médio de 13,2 cigarros ao dia, sendo que 78% desejam parar com esse hábito, que teve correlação estatística com etilismo e depressão; por sua vez, 34% fazem uso de bebida alcoólica, consumindo 4,8 doses por semana, sendo que, destes, 34% desejam reduzir a ingestão, que teve correlação com o sexo masculino, tabagismo e idade mais jovem. De fato, tanto o tabagismo quanto o etilismo são problemas de saúde pública e, neste estudo, foi possível identificar uma parcela importante de indivíduos que desejam reduzir hábitos nocivos à saúde, porém não estão acolhidos em nenhum programa específico para essa população.

Com base nos dados coletados pela equipe de promoção de saúde do Grupo Géia, as seguintes ações foram tomadas:

- » elaboração do Portal Saúde e Bem-Estar Géia (www.saudegeia.com.br), no qual foram disponibilizadas informações sobre as principais doenças, ações de prevenção e promoção de saúde. O conteúdo também é encaminhado por *e-mail*, mensalmente, aos participantes do evento;
- » realização do Ato pela Saúde da Mulher, nas cidades de São José do Rio Preto e Bauru, no dia 27 de maio de 2011, abordando os temas: câncer de mama, qualidade de vida e alimentação saudável;
- » contato por *e-mail* com os participantes que apresentavam risco aumentado para doenças, apresentando comportamentos alternativos mais saudáveis. Os pacientes beneficiários da Unimed/Fesp ou Apeoesp e possuíam alguma doença crônica diagnosticada foram encaminhados ao Núcleo de Atenção à Saúde da Unimed/Fesp para monitoramento.

Conclusão

Os educadores estudados apresentam muitos fatores de risco que podem ser modificados e minimizados com o aumento de autocuidado, frequência adequada às consultas médicas, tomada de medicação nos horários prescritos, alimentação saudável, eliminação do tabagismo e etilismo, e prática de exercício físico. Todavia, existem fatores ocupacionais que não dependem exclusivamente desses profissionais e que levam à sobrecarga de atividades, estresse e dificuldades para implementar ações de autocuidado.

Para que todos os fatores possam ser tratados adequadamente, faz-se necessária a implementação de políticas públicas de saúde e administrativas direcionadas a essa população, para que tenha mais qualidade de vida e, assim, vivencie o ato de educar de forma mais produtiva e eficaz.

Recebido em outubro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Referências

- ARAÚJO, Tânia Maria de et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1117-1129, 2006.
- BICUDO-PEREIRA, Isabel Maria T. et al. Escolas promotoras de saúde: onde está o trabalhador professor. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 5, n. 11, p. 29-34, 2003.
- CARDOSO, Jefferson Paixão et al. Prevalência de dor musculoesquelética em professores. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 604-614, 2009.
- CHAN, David W. Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, n. 4, p. 381-395, May 2003.
- CHOBANIAN, Aram V. et al. The seventh report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure. **JAMA**, v. 289, n. 19, p. 2560-2571, 2003.
- CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CUCKSON, Alexandra C. et al. Validation of the Microlife BP 3BTO-A oscillometric blood pressure monitoring device according to a modified British Hypertension Society protocol. **Blood Press Monit**, v. 7, n. 6, p. 319-324, 2002.
- DELCOR, Núria Serre et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.
- FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- 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, 2005.
- _____. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, 2006.
- GONÇALVES, Cláudia Giglio de Oliveira; PENTEADO, Regina Zanella; SILVÉRIO, Kelly Cristina Alves. Fonoaudiologia e saúde do trabalhador: a questão da saúde vocal do professor. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 7, n. 15, p. 45-51, 2005.
- GRILLO, Maria Helena Marotti Martelletti; PENTEADO, Regina Zanella. Impacto da voz na qualidade de vida de professo(a)s do ensino fundamental. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 3, p. 321-330, 2005.
- LEÃO, Eliseth Ribeiro; SILVA, Maria Julia Paes da. Música e dor crônica musculoesquelética: o potencial evocativo de imagens mentais. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n. 2, p. 235-241, 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores**. [S.l.: s.n.], 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Physical status**: the use and interpretation of anthropometry. Genebra, 1995.

PENTEADO, Regina Zanella. Escolas promotoras de saúde: implicações para a ação fonoaudiológica. **Fonoaudiologia Brasil**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 28-37, 2002.

PENTEADO, Regina Zanella; BICUDO-PEREIRA, Isabel Maria Teixeira. Avaliação do impacto da voz na qualidade de vida de professores. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 19-28, 2003.

_____. Qualidade de vida e saúde vocal de professores. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 236-243, 2007.

REIS, Eduardo José Farias Borges dos et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, 2005.

_____. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.

SCHWARZ, Karine; CIELO, Carla Aparecida. A voz e as condições de trabalho de professores de cidades pequenas do Rio Grande do Sul. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 83-90, 2005.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

The health profile of educators *Revealing the unseen*

ABSTRACT: During the XXIII Apeoesp State Education Congress, from December 1-3, 2010, research of a transversal nature was carried out involving 936 teachers who completed questionnaires on their health profiles, working conditions and evaluation of anthropometric data. The main diseases involving absence from work, modifiable risk factors to which teachers are subjected and the need for public policies to improve their quality of life were identified.

Keywords: Health. Teacher. Disease. Absences. Quality of life.

Le profil santé des éducateurs *Mettre en évidence l'invisible*

RÉSUMÉ: Une étude de caractère transversal a été réalisée prenant en compte les réponses de 936 éducateurs à un questionnaire sur leur profil santé qui leur a été distribué lors du XXIIIème Congrès d'ETAT de l'éducation de l'Apeoesp, les 1er et 3 décembre 2010, les conditions de travail et l'évaluation de données anthropométriques. Furent identifiées les principales maladies liées à la mise à l'écart au travail, les facteurs de risque modifiables auquel les professeurs sont soumis et la nécessité de politiques publiques pour améliorer la qualité de vie de cette population.

Mots-clés: Santé. Professeur. Maladie. Mise à l'écart. Qualité de vie.

El perfil de la salud de los educadores *Evidenciando lo invisible*

RESUMEN: Fue realizada una investigación de cuño transversal con 936 educadores, durante el XXIII Congreso Estatal de Educación del Sindicato de los Profesores de la Enseñanza Oficial del Estado de Sao Paulo (Apeoesp), celebrado del 1º al 3 de diciembre de 2010. A partir de un cuestionario sobre el perfil de salud, condiciones de trabajo y evaluación de datos antropométricos, se identificaron las principales enfermedades relacionadas a la separación del trabajo, los factores de riesgo modificables a los cuales los profesores están sometidos y la necesidad de políticas públicas para mejorar la calidad de vida de esa población.

Palabras clave: Salud. Profesor. Enfermedad. Separación. Calidad de vida.

Mídia e trabalho docente

O quadro e o fora do quadro

ELZIANE OLINA DOURADO*

RESUMO: O artigo mostra como a mídia nativa, através de um jornal de grande circulação nacional, apresenta a imagem dos professores, no período do dissídio coletivo da categoria profissional (maio), incluindo os meses anteriores e subsequentes, ou seja, de janeiro a maio de 2012. Analisa os principais elementos identificados na narrativa jornalística, em especial nas notícias, as condições e relações de trabalho dos professores, situando o que está na mídia impressa e o que está fora do texto, mas faz parte do enunciado. O que não está no texto também é parte constitutiva da problemática, já que se integra à construção de significados sobre o trabalho dos professores. Essa reflexão faz parte do trabalho no grupo de pesquisa Imagem, trabalho e sociedade, que, em perspectiva multidisciplinar, estuda a inflexão das transformações societárias a partir da análise da linguagem dos multi meios em suas variadas plataformas.

Palavras-chave: Mídia nativa. Processo de trabalho. Condições e relações de trabalho. Acumulação flexível. Narrativa jornalística.

Introdução

Este artigo propõe uma análise enunciativo-discursiva dos textos, em especial as notícias impressas no jornal, de grande circulação nacional. Pressupõe identificar, além do texto propriamente dito, suas interconexões com a linha

* Doutoranda em Serviço Social. Professora da UERJ e pesquisadora na área de *Imagem, trabalho e sociedade*. Rio de Janeiro/RJ - Brasil. E-mail: <zizadourado@yahoo.com.br>.

editorial adotada pelo meio de comunicação, de forma a compreender que o recorte realizado na reportagem parte sempre de um olhar prévio sobre a situação em análise.

Trata-se de um aspecto que pode ser observado no próprio processo de trabalho nas redações, que indicam a pauta do dia e, por sua vez, a necessidade de apresentar determinada notícia e informação sob a ótica definida previamente pela editoria do meio. O trabalho dos jornalistas, seja no rádio, televisão, mídia impressa e eletrônica, também se inscreve num contexto de tensões e lutas ideológicas, já que ele traz, na própria natureza da profissão, a livre expressão de ideias e a responsabilidade social para a democratização do acesso, da apuração dos dados e certificação das fontes e da divulgação das informações.

As análises mediáticas são processos complexos, muitas vezes tratados de forma generalista, sem que seus termos estejam definidos claramente. Assim, explicitar nossa compreensão do seu significado e das suas inter-relações com as particularidades sócio-históricas, especialmente as relacionadas à fase de crise e reestruturação do capitalismo e as suas novas formas de acumulação, nos permite compreender que são espaços sócio- políticos, cuja relevância ultrapassa a compreensão de sua função comunicativa, já que a produção e circulação de bens simbólicos pautadas na lógica do processo, identificado por Harvey(1993) de acumulação flexível, é vital para essa fase do capitalismo.

Essas transformações devem ser compreendidas no contexto da crise econômica do capitalismo nos anos 70 e sua reestruturação, que alterou sobremaneira, através da flexibilização, o modo de organizar a produção, a gestão, o consumo e a circulação dos produtos. As mudanças foram acompanhadas por profundas inovações tecnológicas e organizacionais, que afetaram os modos de vida em suas várias dimensões. Com grande impacto nos anos subsequentes, esse modo de organização do capital utiliza o convencimento e a adesão como mecanismo de sustentação ideológico.

Sendo assim, compreender a relação entre mídia e sociedade (e vice-versa) nos coloca no centro das formas de legitimação de um sistema econômico e político que articula de forma brutal, por vezes sutil e subliminar, a realidade concreta de exploração e reprodução das estruturas capitalistas de produção e reprodução social, dando sustentação ideológica aos seus projetos societários.

A reorganização dos processos produtivos, baseados no modelo taylorista/fordista, as inovações tecnológicas e de gestão, pautadas por uma racionalidade que privilegia o padrão da acumulação flexível, combinadas com a exploração da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa, marcam, sobretudo, as diferentes redes de sociabilidade, radicalizando tanto as desigualdades sociais constitutivas da natureza da sociedade capitalista, quanto as contradições sociais presentes na vida social.

É nesse cenário de profundas transformações sociopolítica, econômica e cultural do capitalismo, que apreendemos o caráter classista e fetichizado da imagem do

trabalho do professor em jornal de grande circulação no País. Compreender a produção da mídia impressa sobre o trabalho docente significa apreender o significado da produção, circulação e reprodução de bens simbólicos, constitutivos de uma dada visão do mundo que, através dos meios de comunicação de massa, atribuem valorações ético-políticas aos processos sociais, culturais, econômicos e políticos da sociedade. Reconstruir os percursos do tratamento da mídia impressa na questão enunciada indica algumas reflexões sobre a produção e circulação de sentidos na relação mídia impressa e sociedade.

A legitimação dessa forma de pensar e organizar o trabalho do professor através de suas imagens, veiculadas na mídia nativa, demonstra que estudar as formas de acumulação do capital na contemporaneidade implica necessariamente a compreensão da produção, circulação e consumo de valores simbólicos nas imagens mediáticas e/ou artísticas nesta fase de acumulação denominada por Mandel decapitalismo tardio (1982).

Nossa escolha pelo jornal *O Globo*, versão impressa disponibilizada por mídia digital, parte do reconhecimento da forte penetração desse jornal, enquanto parte de um conglomerado, na formação do imaginário social, gerando, a título de notícia e/ou informação, distorções na compreensão da realidade sócio-política-econômica e cultural do País.

O nosso olhar sobre esse material busca reconhecer tanto o papel dos meios mediáticos na sociedade contemporânea quanto revelar o seu significado na construção e consolidação de uma imagem dos professores, a partir do recorte de seus processos, condições e relações de trabalho.

Imagem e sociedade

A lógica empresarial identificada nos textos jornalísticos em análise é replicada nos mais diferentes meios de comunicação no Brasil, independente de suas linguagens particulares e regiões geográficas. Essa constatação indica o grau de concentração e monopólio existente nos meios de comunicação brasileiros.

A interpenetração entre os vários tipos de capital não é algo recente na economia capitalista, já que desde os seus primórdios, com as sociedades anônimas, havia a formação de trustes numa associação entre capital bancário e industrial. É nessa relação entre os diferentes tipos de capitais que a forma capital financeiro se constituiu e que hoje, dadas as particularidades que assume o processo de valorização e concentração do capital, se mostra com alto grau de complexidade e com ramificações nos mais diferentes setores da economia. Estamos nos referindo ao capital de mote transnacional e de concentração e formação de oligopólios, articulando vários setores da economia.

A despeito da multiplicidade de informações circulantes na contemporaneidade, a produção e distribuição de informações e notícias em escala transnacional são marcadas pela concentração e centralização dos meios midiáticos nas mãos de pouquíssimos grupos econômicos. Há, também, a conexão entre os diferentes tipos de capitais, que se expandem de uma forma extraordinária numa mobilidade nunca antes vista.

Nesse contexto, a concentração dos meios de comunicação no Brasil conta com um aliado de peso, a política governamental, que tem historicamente contribuído para a formação desses monopólios e oligopólios, através de concessões ao mesmo grupo econômico de mídias impressas, eletrônicas, radiofônicas e televisivas. Embora criticados ferozmente pelos grandes grupos econômicos e de comunicação, os setores progressistas e organizados da sociedade brasileira têm demonstrado uma tenacidade e resistência inigualáveis, no enfrentamento e amadurecimento da luta pela democratização e controle social dos meios de comunicação de massa.

No entanto, a violência contra os jornalistas tem tido maior visibilidade a partir de denúncias realizadas pelos setores comprometidos com a luta pela democratização da comunicação no País, principalmente pela via eletrônica. Em relatório realizado pela ONG internacional ARTICLE 19 e disponibilizado neste mês em endereço eletrônico nacional e internacional, há a constatação, a partir da análise e mensuração de dados estatísticos, de que o Brasil ocupa o segundo lugar, antecedido pelo México, em práticas de violência contra a vida desses profissionais na América Latina e em termos mundiais ocupa o quarto lugar nos crimes de violação à livre expressão. Esse relatório inédito identificou, no ano de 2012, que 52 jornalistas e defensores dos direitos humanos, que denunciaram atos de corrupção, crimes ambientais, violência policial e conflitos agrários, sofreram ações de violência contra a própria vida. No universo da pesquisa, 35% de casos foram de homicídio, 15% de tentativas de homicídio, 51% de ameaças de morte e 4% de sequestros ou desaparecimento¹.

Nesse quadro de imposição através de ações violentas para o silenciamento de práticas de resistência e luta na defesa dos direitos à informação e à comunicação no Brasil, tem sido imprescindíveis para a sociedade brasileira a construção da experiência democrática de produção e circulação de informações. Mesmo com o risco eminente de morte, vários profissionais não hesitam em desvelar a forma violenta, autoritária e antidemocrática das empresas de comunicação do País, bem como as políticas derivativas dessa perspectiva. A resistência, hoje, é localizada principalmente nas mídias digitais, e tem assumido um papel crucial na defesa do acesso e produção de informações pela sociedade, bem como nas denúncias de violação à vida dos profissionais e do direito à informação e à comunicação democrática.

Ao situar o trabalho jornalístico sob outra ótica, a de disputa de poder, nesse mercado simbólico de produção e circulação de informações, identificamos uma tensão inerente ao conflito ideológico, que medeia as relações de trabalho nos grandes

conglomerados. Há necessidade de profundas mudanças na política do Estado, no que se refere às concessões dos meios de comunicação, bem como o direito à produção, através do acesso aos meios de produção e veiculação, ao invés de uma comunicação unidirecional a serviço dos grandes grupos financeiros-industriais-midiáticos, que dominam o processo de comunicação e seus diferentes veículos no Brasil.

A “imagem do professor”

As matérias jornalísticas em estudo são marcadas pela presença de uma associação permanente entre discursos de avaliação e de “qualificação” profissional, restringindo a reflexão sobre o trabalho docente a parâmetros de eficácia e eficiência. Há a predominância de uma visão cristalizada do discurso sobre essa atividade profissional, em que o professor tem a responsabilidade e o desafio, nesse contexto de profundas transformações, de se responsabilizar pela sua formação continuada, atender às demandas institucionais, além de inovar em sua relação com os estudantes, ao criar novas estratégias pedagógicas com a utilização de uma linguagem multimídia.

Essa exigência de capacitação e qualificação, cada vez mais complexa, para atender às novas tecnologias digitais e às demandas sociais, tem significado a intensificação do ritmo de trabalho do professor, através da sobrecarga de tarefas, de jornadas extenuantes de trabalho, baixos salários e precarização das suas condições de vida. Tais situações afetam seriamente a saúde física e mental, gerando doenças, que levam ao sofrimento intenso e contínuo, quando não à invalidez parcial e ou permanente.

A presença da economista-chefe do Banco Mundial para Educação na América Latina e na região do Caribe, Barbara Bruns em mesa de debate do *Global Economic Symposium*, realizado em outubro de 2012, na cidade do Rio de Janeiro², expondo o sistema de avaliação americano para o trabalho dos professores da rede pública do estado, exemplifica bem a complexidade do debate.

A educação, enquanto parte da rede de serviços sociais, está voltada, como outras esferas, para a efetivação de direitos sociais e, portanto, não se coaduna com a ótica de mercadorização e privatização, inerentes às novas formas de acumulação do capital. As formas de gestão implementadas ancoram o trabalho do professor no tripé: adesão e consentimento, subjugação objetiva e subjetiva da força de trabalho e subserviência às demandas do mercado de trabalho. Essa lógica padroniza os processos de trabalho, ao aplicar a mesmas regras e mecanismos das empresas capitalistas.

Esses são alguns aspectos que informam os ajustes e a reestruturação do Estado brasileiro. As lutas políticas, nesse contexto, culminaram em termos mais concretos em conquistas históricas, como as expressas na Constituição de 1988, com a universalização das políticas educacionais, de saúde e sociais. Cabe notar que, malgrado

a aprovação dessas políticas no texto constitucional, o espaço de concretização das propostas depende, ainda, da correlação de forças dos setores sociais envolvidos em sua efetivação.

A mídia nativa trata dessas questões de forma estanque e dissociada e, de um modo geral, não reconhece a educação como práxis social, cultural e política, capaz de forjar sujeitos críticos e participativos, mas restringe-a a um papel de regulação e coesão social.

Esses padrões de textos jornalísticos são repetidos exaustivamente e, portanto, formam opinião na sociedade, pois objetivam conformar valores ético-políticos, comportamentos e práticas sociais, em que as múltiplas dimensões da prática educativa são reduzidas a representações socialismutilantes do valor social e das singularidades do trabalho do professor.

O fora do quadro

Retomo aqui um conceito presente na análise imagética, principalmente na área cinematográfica – o fora do quadro –, que se refere à compreensão de que o cinema, enquanto dispositivo, se realiza no que está na tela e, também, no que está fora da tela. Inferindo algumas considerações sobre o trabalho dos professores na mídia impressa a partir desse conceito, apresentamos a pergunta: o que a mídia impressa não coloca no quadro (na reportagem, na notícia), mas que é imprescindível para a compreensão dos enunciados do texto impresso? Ou melhor, o que a mídia, particularmente nas matérias aqui analisadas, não informa aos leitores? Numa análise crítica de conteúdo dessas matérias jornalísticas, o que é efetivamente necessário à compreensão e ao acesso às diferentes vozes dos textos?

Vamos destacar as questões relacionadas ao adoecimento do trabalhador como o que está fora do quadro, embora haja apenas vestígios dessa condição e de suas determinações nas reportagens, mas de uma forma meramente figurativa e fragmentada.

Essa questão é de fato importantíssima, pois indica sob que condições de trabalho e a que processos e relações de trabalho está submetida esta categoria profissional. Os textos não tratam de como os profissionais vivenciam, na escola e fora dela, as inflexões sobre a sua subjetividade ao não ter espaço para o exercício pleno de sua autonomia, criatividade e auto-realização.

O fora do quadro mostra que a imagem de abnegado ou profissional desolado com sua própria condição individual, reproduzida nos textos jornalísticos, não encontra mais ressonância na prática social. O que se esconde na desinformação da notícia é a expropriação da força de trabalho criativa dos professores que, exauridos além de sua capacidade física e mental, têm, a despeito de suas dificuldades, se articulado na

escolha consciente de enfrentar, de forma organizada, essas condições de precarização do trabalho, retomando a relevância de sua contribuição à sociedade.

Nesse aspecto, há também a expropriação do desejo e da capacidade de forjar uma relação amorosa com o estudo, a pesquisa e o conhecimento, num diálogo democrático com a diversidade cultural étnica e social dos estudantes. Acrescente-se a esse processo a sobrecarga de trabalho, a não participação nos processos decisórios de gestão e do projeto pedagógico da escola, a violência social e escolar, e a frustração - ao perceber que seu projeto profissional está de tal forma precarizado, que coloca em xeque a reprodução social de si mesmo e de sua família.

O fora do quadro nos exige ir além do que está ausente na percepção imediata da notícia. Nos leva a reconhecer nos espaços de luta e resistência a capacidade de gerar força coletiva, que coloque na sociedade o debate sobre as determinações econômicas, políticas e culturais que ensejam uma imagem propositalmente desinformada sobre as condições de trabalho e saúde desta categoria profissional.

Também estão fora do quadro as informações sobre o trabalho de resistência que os movimentos organizativos da categoria realizam, tanto em termos de mobilização quanto nos aspectos relacionados diretamente ao trabalho dos professores, que não são dissociados de outras lutas sociais e políticas mais gerais da sociedade brasileira.

Pensar uma política educacional impõe, necessariamente, criticar o ideário disseminado pelos meios midiáticos, quanto à não valorização e à desinformação do trabalho dos professores, é ir além do que é produzido e reproduzido pela mídia sobre questões relativas à educação e seus profissionais. É ultrapassar o discurso da competência/produtivismo, que forma um bloco de valores, reiterados nas reportagens, e implica entender as complexidades do trabalho do professor, mas, também e essencialmente, localizá-lo como uma categoria extremamente explorada e expropriada em sua força criativa e educativa.

Considerações finais

Percebe-se na grande maioria das matérias a prevalência de uma narrativa padronizada, que privilegia duas ordens de questões: a apresentação de relatos pessoais, citando superficialmente e acriticamente as condições de trabalho, como a jornada dupla e tripla, as precárias estruturas das instituições educacionais, os riscos e desafios inerentes à violência social e escolar, a precarização do trabalho, os baixos salários e a imposição da formação contínua.

Outro tratamento diz respeito à imagem do professor, que, abnegado, ama sua profissão acima de tudo, que tem na “vocação” o esteio maior que justifica a sua permanência na atividade. Mesmo apresentando situações que relatam a desistência da

carreira docente devido às precárias condições de trabalho, as matérias jornalísticas não dão centralidade à quebra desse aspecto simbólico entre a vocação e a profissão.

A ênfase na precarização do trabalho encontrada nos depoimentos é atenuada quando se trata da necessidade de se estabelecer critérios avaliativos do trabalho do professor, mesclando propositalmente esse discurso gerencial produtivista à desregulamentação do Estado, à privatização dos serviços sociais e ao reforço negativo da imagem de intransigência dos movimentos sindicais.

O processo educativo ocupa um lugar residual nas reportagens e, embora os aspectos relacionados às escolas e ao trabalho do professor estejam geralmente nas manchetes das matérias, eles são tratados quase como nota de pé de página, que já não trazem informações suficientes para os leitores construir uma reflexão autônoma sobre as temáticas.

Interessante observar que a chamada para os leitores não corresponde ao conteúdo propriamente escrito, já que este não trata com profundidade as situações-objeto da reportagem, mas faz dela um caleidoscópio desarticulado de informações e não uma notícia que realmente informa.

Assim, os discursos midiáticos reiteram a visão da educação como mercadoria, negando-a como espaço de produção e socialização dos saberes na sociedade.

Ao não reconhecer a educação como espaço para as manifestações humanas, particularmente as diversidades étnico-culturais brasileiras e suas ações educativas, num contexto de formação de sujeitos sociais críticos e criativos que pensam sobre si mesmos e sobre a sociedade em que estão inseridos, essa perspectiva reafirma, através do discurso midiático, uma contraposição à cultura pública democrática e emancipadora.

As discussões sobre as políticas educacionais estão transversalizadas pelo debate das novas formas de regulação, especialmente na questão da adoção de um sistema de organização da escola em séries anuais e, também, pela adoção de ciclos. Aparecem opiniões de especialistas, como forma de legitimar a linha editorial, com ênfase na repercussão da aprovação automática e seus impactos na aprendizagem, na questão da evasão, da repetência e no ciclo de estudo regular, entre outros.

Há, também, a justificativa de que a flexibilização desse tempo na escola, a partir dos ciclos, traduz uma inovação e uma modernização necessárias, para possibilitar a maior permanência e também o maior número de concluintes ao final do período que lhes é destinado. Essa perspectiva é seguida de referências aos organismos internacionais como balizadores das diretrizes para a política educacional, fato tratado com naturalização, já que são diretrizes mundiais.

Nesta análise foi possível compreender que a formação da imagem do professor nas matérias publicadas em jornal de grande circulação no País está intrinsecamente relacionada à formação de uma sociedade mercantilizada, em que os meios

de produção e circulação de notícias e informações, no caso brasileiro, são restritos às grandes corporações privadas.

Os movimentos sociais e políticos progressistas fazem uma verdadeira batalha, através de várias mídias, mas principalmente em seus blogs, sites, twitter e outras redes sociais, para enfrentar corajosamente essa desinformação sobre a vida social brasileira. Impera a perspectiva de uma visão reiterativa do mundo, que se pretende uníssona, mas que encontra na luta pela democratização dos meios de comunicação e nas lutas sindicais a resistência dos que assumem suas vozes polifônicas e afirmativas de um projeto societário onde a educação pública, democrática e de qualidade social impõe a defesa intransigente da valorização do trabalho do professor.

Esta valorização precisa ser entendida muito além de ganhos salariais, pois o docente, inscrito numa prática profissional criativa, responsável e democrática, garante, nos diferentes espaços de sociabilidade, um debate profícuo e acolhedor da dinâmica plural e múltipla de nossa sociedade.

Recebido em setembro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Notas

- 1 A íntegra do relatório está disponível no Brasil no endereço www.artigo19.org e no site internacional em www.article19.org.
- 2 Sobre esse assunto <http://oglobo.globo.com/educacao/desempenho-de-professores-da-rede-estadual-do-rio-sera-monitorado-6446886#ixzz2NXZqQ8IP>

Referências

ARTIGO 19 - **América do Sul**. Relatório das graves violações à liberdade de expressão dos jornalistas e defensores de Direitos Humanos, disponível no endereço eletrônico: www.artigo19.org

DOURADO, E. O. **As inovações tecnológicas e suas implicações no perfil do trabalhador bancário: o caso dos gerentes**. Rio de Janeiro, RJ, Escola de Serviço Social da URFJ, 1995. 135p (Tese, Mestrado em Serviço Social).

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Loyola, 1993.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. Editora Abril Cultural, 1.a edição, 1982.

O Globo, janeiro a maio de 2012.

The media and teaching

The picture from within and without

ABSTRACT: Using a newspaper of large national circulation as a basis, this article presents images of the teacher during the period of collective bargaining of their professional category in May and preceding and subsequent months, namely from January to May, 2012. The key elements identified in narrative journalism were analyzed, especially in news items, as were teachers' working conditions and relationships, situating what is printed and what is camouflaged but which is part of the publication. What is hidden in the text is also a constitutive part of the problem, since it forms part of the construction of meaning on teachers' work. This reflection is part of the work of the research group *Imagem, trabalho e sociedade* (Image, work and society) which studies, from a multidisciplinary perspective, the inflection of societal transformations based on an analysis of multimedia language in its various platforms.

Keywords: Endogenous Media. Work process. Work conditions and labor relations. Flexible accumulation. Narrative journalism.

Les médias et le travail des enseignants

Champs et Hors-champs

RÉSUMÉ: Cet article montre quelle image des professeurs les médias locaux présentent, à travers un journal de diffusion nationale, lors de cette période de conflits collectifs de la catégorie professionnelle (mai), y compris les mois antérieurs donc de janvier à mai 2012. Il analyse les principaux éléments identifiés dans le discours journalistique, spécialement dans les informations, ainsi que les conditions et les relations de travail des professeurs, situant ce qui est dans la presse écrite et ce qui est hors-texte, mais fait partie de l'énoncé. Ce qui n'est pas dans le texte est aussi constitutif de la problématique, car il s'intègre à la construction de sens sur le travail des professeurs. Cette réflexion fait partie d'un travail du groupe de recherche *Image, Travail et Société* qui étudie, dans une perspective interdisciplinaire, les transformations sociales à partir de l'analyse du langage des multimédias dans leurs différents supports.

Mots-clés: Média narratif. Procédé de travail. Conditions et relations de travail. Accumulation flexible. Discours journalistique.

Medios de comunicación y trabajo docente

El cuadro y el fuera del cuadro

RESUMEN: El artículo muestra como los medios de comunicación nativos, através de un periódico de grande circulación nacional, presenta la imagen de los profesores, en el período de divergencia colectiva de la categoría profesional (mayo), incluyendo los meses anteriores y subsecuentes, o sea, de enero a mayo de 2012. Analisa los principales elementos identificados en la narrativa periodística, especialmente en las noticias, las condiciones y relaciones de trabajo de los profesores, ubicando lo que está en los medios de comunicación impresos y lo que está fuera del texto, pero que forma parte del enunciado. Lo que no está en el texto, también es parte constitutiva de la problemática, ya que se integra a la construcción de significados sobre el trabajo de los profesores. Esta reflexión forma parte del trabajo en el grupo de investigación *Imagem, trabalho y sociedad*, que, en perspectiva multidisciplinar, estudia la inflexión de las transformaciones societarias a partir del análisis del lenguaje de los multimedia en sus plataformas variadas.

Palabras clave: Medios de comunicación nativos. Proceso de trabajo. Condiciones y relaciones de trabajo. Acumulación flexible. Narrativa periodística.

Piso e planos de carreira

O debate sobre as ADI

JARBAS DE PAULA MACHADO*

RESUMO: O artigo discute a inconstitucionalidade do piso e dos planos de carreira do magistério da educação básica pública no Brasil a partir da análise de três ações diretas de inconstitucionalidade (ADI) inerentes à temática. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico cuja discussão passa pelos conceitos de federalismo e autonomia, sugerindo como desfecho que existem incongruências na legislação, fragilizada principalmente pela ausência de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados. Evidencia-se, ainda, a resistência suprapartidária às conquistas do magistério.

Palavras-chave: Planos de carreira do magistério. Piso salarial. Federalismo.

Introdução

A valorização salarial dos profissionais do magistério da educação básica pública no Brasil inscreve-se nas demandas para as quais são necessárias ações do Estado, mediante a definição de políticas públicas específicas, como políticas direcionadas a esses profissionais.

Conforme pontuam Dourado e Oliveira (2008), desde a redemocratização do País, entidades representativas têm reivindicado políticas públicas educacionais que garantam aos professores estatuto econômico, social e científico, com o objetivo de favorecer a escola pública de qualidade para todos, como direito social. No entanto, “os salários continuam muito abaixo da dignidade do cargo e das exigências profissionais.” (CURY, 2009, p. 123).

* Mestrado em Educação. Atualmente é secretário municipal de educação da Prefeitura Municipal de São Luís de Montes Belos e professor titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Montes Belos/GO - Brasil. *Email:* <jarbas.belos@bol.com.br>.

Apesar de constarem como princípios constitucionais, conforme tem mostrado a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o piso e a carreira do magistério não têm recebido de alguns governos o tratamento necessário para que se consolidem como “políticas de Estado” na a valorização do magistério público da educação básica no Brasil (DOURADO, 2009). Pelo contrário, há resistência a essas políticas. Exemplo é a proposição de três ações diretas de inconstitucionalidade (ADI) contra os dispositivos da legislação federal, discutidos neste trabalho. Os dispositivos afetados, que influenciam diretamente o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e a carreira do magistério, representam um retrocesso, pois, mesmo insuficientes, o piso e os planos de carreira têm o papel de colaborar para a elevação do status social e econômico da profissão docente.

Este estudo discute a inconstitucionalidade do piso e dos planos de carreira do magistério a partir dos argumentos utilizados para a fundamentação das ADI provocadas por diferentes atores políticos e que têm em comum a contestação dos dispositivos que, definidos nacionalmente, interferem diretamente na gestão local. Essa interferência é vista por esses atores como inconstitucionais, uma vez que, feririam os princípios do pacto federativo.

O piso e os planos de carreira

Em linhas gerais, o texto constitucional promulgado em 1988 é claro, em seu art. 206, ao estabelecer como princípios para ministração do ensino tanto os planos de carreira quanto o piso salarial profissional, à época ainda restritos aos profissionais do ensino e, no caso do piso, sem a adjetivação “nacional”, o que implicaria um parâmetro para todo o País. Além disso, havia a necessidade de uma lei que pudesse dar mais objetividade sobre o que seriam os planos de carreira e o piso, bem como quando seriam implementados e, principalmente, de que forma seriam financiados, uma vez que, apesar da vinculação constitucional de recursos, os entes federados possuíam diferentes potenciais para investimentos educacionais, o que tornava inexequível estabelecer, por exemplo, um piso que fosse, ao mesmo tempo, capaz de ser pago por municípios e estados com baixo potencial econômico e de representar avanços aos professores de municípios e estados que tinham maior potencial econômico e que, por isso, já operavam com salários mais atrativos (MONLEVADE, 2000).

Assim como outros pontos importantes da agenda educacional, o piso salarial e a carreira do magistério estiveram na pauta das discussões dos projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996), vindo a constar, no texto aprovado, nos seguintes termos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos **estatutos e dos planos de carreira do magistério público**:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (grifo nosso).

Se, por um lado, a lei avançou ao apontar alguns fatores que deveriam compor os estatutos e planos de carreira, por outro, não mencionou o prazo para que fossem implementados, ou seja, considerando as limitações orçamentárias e, não menos, o descaso característico de boa parte dos governos, tanto municipais quanto estaduais, no que se refere à valorização do magistério, significaria adiar de forma imprevisível a materialização de tais dispositivos. No entanto, a determinação de prazo para que os estatutos e planos de carreira fossem implementados foi estabelecida pela Lei nº 9.424, de 1996, que, conforme discutiremos, foi alvo da ADI nº 1.627, de 1997.

Por sua vez, a Lei nº 11.494, de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), determinou o prazo para que fosse enviado ao Congresso Nacional um projeto de lei que instituísse o PSPN do magistério, o que culminou com a aprovação da Lei nº 11.738, em 16 de julho de 2008, também conhecida como Lei do Piso. Embora não tenha sido instituída a partir do inciso VIII do art. 206 da Constituição, que contempla todos os profissionais da educação e não apenas os do magistério, a lei representou avanços significativos na definição do que seria o PSPN, quais elementos a ele seriam vinculados e, sobretudo, determinou prazo para a elaboração ou adequação dos planos de carreira. No entanto, ainda em 2008, a lei foi alvo da ADI nº 4.167, que contesta a constitucionalidade do piso como vencimento inicial da carreira, bem como a determinação do percentual da carga horária destinada às chamadas “horas atividades”.

Em 2012, propondo a inconstitucionalidade do critério de atualização do PSPN contido no art. 5º da Lei nº 11.738, de 2008, a ADI nº 4.848 pode ser mais uma pedra no caminho da valorização salarial do magistério público da educação básica no Brasil.

O debate das ADI

A Lei nº 9.424, de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef), determinou que os planos de carreira e remuneração do magistério deveriam ser elaborados no prazo de seis meses, tendo como parâmetros as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Entretanto, a objetividade com que foi determinada a elaboração dos planos de carreira do magistério na lei mencionada foi diretamente prejudicada pela ADI nº 1.627, de 1997, movida junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) pelos seguintes partidos políticos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Democrático Trabalhista (PTB) e Partido Socialista Brasileiro (PSB). Entre outros artigos, a ADI alegava ser inconstitucional:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos. (BRASIL, 1996b).

A instituição de planos de carreira, a princípio apenas para os profissionais do ensino, é uma determinação constitucional; a lei do Fundef apenas estabeleceu prazo e outras regras para forçar a garantia de observância ao princípio constitucional. Contudo, para os partidos contestadores, a lei infringia, contraditoriamente, os seguintes dispositivos constitucionais:

Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

[...]

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

[...]

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

[...]

Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

[...]

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

[...]

IX - educação, cultura, ensino e desporto;

[...]

§ 1º - No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º - A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

[...]

Art. 25. Os Estados organizam-se e regem-se pelas Constituições e leis que adotarem, observados os princípios desta Constituição.

§ 1º - São reservadas aos Estados as competências que não lhes sejam vedadas por esta Constituição. (BRASIL, 1988).

De acordo com os proponentes da ADI nº 1.627, de 1997, “os preceitos de lei citados estão maculados pela eiva da inconstitucionalidade por colidirem com o postulado constitucional na autonomia dos entes federados.” (p. 5). Ainda, conforme fundamentação apresentada, “a Constituição assegura autonomia aos Estados-Membros, caracterizada essa autonomia pela capacidade de auto-organização, de auto-legislação (CF. art. 25), de auto-governo (CF. art. 27, 28 e 125) e de auto-administração (CF. art. 25, parágrafo 1º).” (p. 7).

Os partidos proponentes da ADI foram enfáticos ao argumentar que

não há como a União Federal, por lei ordinária, determinar aos Estados-Membros a elaboração de Planos de Carreira, fixar prazos para tal implementação e ameaçar de intervenção os entes federados ‘desobedientes’. Tais disposições violam a autonomia federativa dos Estados e avançam em esfera de competência que o texto constitucional não destinou à União. Com efeito, cabe à União, legislar sobre normas gerais de educação, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já promulgada e nunca em face dos Estados-membros, que possuem prerrogativas constitucionais próprias para organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus respectivos sistemas de ensino.

Legislar sobre seu pessoal, ou melhor, sobre plano de carreira de servidores estaduais, é matéria da competência exclusiva dos Estados-Membros, no exercício de sua autonomia fixada diante do pacto federativo de que participa e que se exterioriza, concretamente, pela capacidade de auto-organização, auto-legislação e auto-administração. (BRASIL, 1997, p. 14).

Para preservar o disposto na Constituição Federal, na interpretação do PT, do PCdoB, do PDT e do PSB, o STF deveria atestar a inconstitucionalidade das disposições dos arts. 9º, 10 (parcialmente) e 11 da Lei nº 9.424, de 1996, pois só assim estaria preservada a autonomia dos entes federados. Segundo a reivindicação desses partidos, caberia estritamente aos executivos dos entes subnacionais a proposição de projetos de lei para alteração, revogação ou instituição dos planos de carreira do magistério, que, aprovados pelo Legislativo local, representariam, a seu tempo, “sua exclusiva vontade política” (BRASIL, 1997, p. 14). O requerimento dos governadores foi acolhido em parte pelo STF, que, por meio de liminar expedida em 30 de julho de 1997, suspendeu a determinação do período de seis meses para que os estados, o Distrito Federal e os municípios apresentassem os planos de carreira do magistério de suas respectivas redes de ensino.

Quase 10 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a fixação de um prazo para que as carreiras do magistério fossem instituídas representaria um avanço na inércia em que se encontravam vários estados e municípios. No entanto, de acordo com a compreensão do STF, por se tratar de matéria exclusiva dos entes subnacionais, a definição de um prazo para que os planos de carreira saíssem da “letra” da lei e se materializassem em instrumentos de valorização salarial do magistério público no Brasil foi declarada inconstitucional, ou seja, se, de um lado, os planos de carreira estavam (e continuam) contemplados na Constituição Federal de 1988, de outro, a inexistência de um prazo legal para que fossem instituídos reduziria as perspectivas efetivas de virem a se constituir. Uma das principais consequências dessa ADI, portanto, foi a prerrogativa para que os governos pudessem prorrogar indefinidamente a implementação dos planos de carreira do magistério.

Sancionada em 16 de julho de 2008, a Lei nº 11.738 institui o PSPN do magistério, à época R\$ 950,00, como vencimento inicial da carreira, vinculado a uma carga horária de, no máximo, 40 horas semanais, garantindo a destinação de no máximo dois terços do tempo para atividades com os alunos, sendo consequentemente reservado, no mínimo, um terço do tempo para as atividades extraclasse, as chamadas horas atividades. Por sua vez, a ADI nº 4.167, de 2008, tendo como autores os governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, André Puccinelli (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB); Rio Grande do Sul, Yeda Crusius (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB); Paraná, Roberto Requião (PMDB); Santa Catarina, Luis Henrique da Silveira (PMDB); e Ceará, Cid Ferreira Gomes (PSB), teve como objetivo convencer o STF da inconstitucionalidade de dispositivos da lei supramencionada, tendo sido questionados os §§ 1º e 4º do art. 2º, o art. 3º, caput e incisos II e III, e, por fim, o art. 8º.

Sinteticamente, os governadores se insurgiram contra: a composição da jornada de trabalho dos profissionais da educação básica, a retroação do valor estabelecido como piso salarial, a definição do piso como vencimento básico e a eficácia imediata

da jornada de trabalho destinando, no mínimo, um terço do tempo para as atividades extraclasses. Segundo os governadores, a Constituição Federal tratou apenas do piso salarial profissional como regra geral, de modo que a definição de especificidades, como as elencadas, estaria extrapolando a diretriz geral, não havendo, portanto, respaldo constitucional.

Os eixos que nortearam a argumentação do pedido de inconstitucionalidade foram:

- a. Incompetência e Afronta à autonomia dos entes federados: A afetação dos princípios especializados de funções e federativo; [...]
- b. Violação à proibição de excesso em virtude dos resultados da restrição à jornada docente. [...]
- c. Violação à proibição de excesso em virtude da fixação do piso salarial. (BRASIL, 2008b, p. 6-13).

Na defesa dos requerentes da ADI nº 4.167, de 2008, a fixação do PSPN considerando-o vencimento básico da carreira, com proporção a ser implementada a partir de janeiro de 2009, poderia acarretar aos estados problemas de ordem jurídica e financeira. Isso porque, devido à aprovação da Lei nº 11.738, em julho de 2008, justificavam os governadores que os entes subnacionais não teriam previsto tais despesas em seus orçamentos de 2009.

Outro conflito levantado estava na compreensão dos governadores de que o conceito de piso deveria estar atrelado à remuneração e não a vencimento básico.

Há de se observar também que, a disposição acerca do piso salarial guarda constitucionalidade enquanto se tem o piso *incluindo todas as vantagens pecuniárias. Ou seja, enquanto não se o identifica com vencimento inicial da carreira*, correspondendo antes ao conceito de remuneração do servidor – vencimento + vantagens. [...] A instituição de um piso, entendido como *remuneração*, não implica *ipso facto* em situação de inconstitucionalidade, uma vez assentado em determinação constitucional, já que neste viés, a competência atribuída à União não afasta o caráter federado do próprio sistema de ensino, sobretudo não tem o condão de desconsiderar ou desconstituir a principiologia adotada pela Carta Política de 1988. (BRASIL, 2008b, p. 15-16).

Com base nos argumentos supramencionados, os autores da ADI nº 4.167, de 2008, fizeram, nesse instrumento, requerimento junto ao STF para que fosse concedida medida cautelar para suspender, ex tunc (com efeito retroativo), a aplicabilidade dos dispositivos legais objeto da ação até o seu julgamento final, quando “requer seja a presente ação julgada procedente para declarar a inconstitucionalidade dos §§ 1º e 4º, do art. 2º, e art. 3º, II e III, e 8º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.”

Em 17 de dezembro de 2008, o STF, em decisão plenária da liminar, deferiu em parte o pedido de inconstitucionalidade proposto pelos governadores. Após intensa

discussão sobre a pertinência ou não dos pontos alegados, entre eles, a invasão da autonomia dos entes federados, os ministros acatarem a solicitação de vincular o piso à remuneração, suspenderam os efeitos do § 4º do art. 2º, que tratava da destinação de um terço da carga horária para atividades extraclasse, e estabeleceram que as obrigações relativas ao piso dar-se-iam a partir de janeiro de 2009, o que prejudicou a atualização inerente ao exercício de 2008. Dessa forma, o valor do piso foi “congelado” (AMARAL; MACHADO, 2012) e, na metáfora utilizada por Monlevade (2000), virou “subterrâneo”.

No julgamento final da ADI, “o Tribunal, por maioria, cinco votos a quatro, julgou improcedente a ação direta quanto ao § 1º do artigo 2º, aos incisos II e III do art. 3º e ao artigo 8º, todos da Lei nº 11.738/2008.” (BRASIL, 2008b).

Nova ADI, a de número 4.848, foi protocolada junto ao STF em 4 de setembro de 2012 pelos governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, André Puccinelli (PMDB); Goiás, Marconi Ferreira Perillo Júnior (PSDB); Piauí, Wilson Nunes Martins (PSB); Rio Grande do Sul, Tarso Fernando Herz Genro (PT); Roraima, José de Anchieta Junior (PSDB); e Santa Catarina, João Raimundo Colombo (PSB). Os autores se insurgiram contra o art. 5º e seu parágrafo único da Lei nº 11.738, de 2008, que estabelece:

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Segundo os governadores, a inconstitucionalidade fundamenta-se nos seguintes motivos:

d. por vincular o aumento da remuneração de servidores públicos a índice absolutamente aleatório, resultante de fórmula matemática (Lei nº 11.494/07) sobre a qual não têm as entidades federadas qualquer ingerência, quando o art. 37, XIII, da Constituição da República veda a vinculação de quaisquer espécies remuneratórias para efeito de remuneração.

e. por estabelecer real aumento de vencimento sem lei específica que o conceda, como determina tanto o art. 60, III, ‘e’ do ADCT, da CF, como o art. 37, X, da Constituição da República e o inciso VIII do art. 206 do mesmo Estatuto constitucional, em total agressão ao princípio da separação dos poderes (art. 2º, 60, §4º, II, CF);

f. por aumentar o vencimento de servidores públicos da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal sem lei de iniciativa do Chefe do Poder Executivo, conforme determina o art. 61, §1º, II, ‘a’, da Constituição da República;

g. por determinar o aumento da despesa com pessoal sem que tenha havido prévia e suficiente dotação orçamentária ou autorização específica na Lei de Diretrizes Orçamentárias, conforme expressamente determina o art. 169 da Constituição da República. (BRASIL, 2012).

Com base nos argumentos elencados, os requerentes solicitaram ao STF que, liminarmente, o art. 5º e seu parágrafo único da lei retrocitada tenham sua aplicabilidade suspensa até o julgamento do mérito da presente ação, bem como que seus efeitos sejam retroativos, “para que se evite a exigibilidade dos reajustes inconstitucionais já divulgados pelo MEC em anos anteriores.” (BRASIL, 2012). Segundo os proponentes da ADI, a retroatividade de uma liminar deferindo o pedido impediria que os estados fossem condenados ao pagamento de diferenças pretéritas em milhares de ações individuais e coletivas que tramitam na justiça estadual ou que fossem obrigados a implantar de uma só vez os índices divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) para os anos de 2010, 2011 e 2012, ou seja, anulando as atualizações com base no art. 5º e seu parágrafo único da Lei do Piso, respectivamente, nos valores de R\$ 1.024,67, R\$ 1.187,97 e R\$ 1.451,00.

Entre os requerimentos finais, os governadores solicitaram “a procedência da presente ação, para o fim de se declarar a inconstitucionalidade do artigo 5º, parágrafo único, da Lei nº 11.738, de 2008” (BRASIL, 2012), ou, no caso de negativa dessa solicitação, que fosse considerada a procedência parcial da ação, para que a regra em questão aplique-se apenas aos órgãos e entes federais, o que consequentemente teria o mesmo efeito. O ministro Joaquim Barbosa, relator do processo, indeferiu o pedido de liminar, pelo menos adiando o desfecho do pleito defendido pelos governadores.

Ressalte-se que as proposições das ADI nos 1.627, de 1997, 4.167, de 2008, e 4.848, de 2012, conforme apresentado no Quadro 1, são oriundas de diferentes bandeiras partidárias.

Quadro 1 – Síntese da situação político-partidária dos agentes propositores das ADI.

ADI nº 1.627, de 1997	ADI nº 4.167, de 2008	ADI nº 4.848, de 2012
Governo FHC/PSDB	Governo Lula/PT	Governo Dilma/PT
Propositores:	Propositores:	Propositores:
PT – presidente: José Dirceu de Oliveira; outorgados: Luís Alberto dos Santos, Claudismar Zupiroli, José Antônio Dias Toffoli, Carlos Eduardo Soares de Freitas e Marcio Luís Silva.	Governador do estado do Mato Grosso do Sul, André Puccinelli (PMDB).	Governador do estado do Mato Grosso do Sul, André Puccinelli (PMDB).
PCdoB – presidente: João Amazonas de Souza Pedroso; outorgado: Paulo Machado Guimarães.	Governadora do estado do Rio Grande do Sul, Yeda Crusius (PSDB).	Governador do estado de Goiás, Marconi Ferreira Perillo Júnior (PSDB).
PDT – presidente: Leonel de Moura Brizola; outorgados: Ronaldo Jorge Araújo Vieira Junior, Hugo Leal Melo da Silva e Ildon Rodrigues Duarte.	Governador do estado de Santa Catarina, Luís Henrique da Silveira (PMDB).	Governador do estado do Piauí, Wilson Nunes Martins (PSB).
PSB	Governador do estado do Paraná, Roberto Requião (PMDB).	Governador do estado do Rio Grande do Sul, Tarso Fernando Herz Genro (PT).
	Governador do estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes (PSB).	Governador do estado de Roraima, José de Anchieta Junior (PSDB).
		Governador do estado de Santa Catarina, João Raimundo Colombo (PSB).
Resultado: deferida por liminar.	Resultado: indeferida no mérito.	Resultado: pedido de liminar indeferido (processo em andamento).

A triagem partidária apresentada no Quadro 1 contraria o que pontua a CNTE (2009, p. 280) na defesa de que “a lei do piso nacional do magistério é um caso clássico, que revela a estratégia das forças conservadoras – derrotadas nos últimos pleitos – de deslocar o debate político sobre projeto de sociedade para o foro judicial.” A situação tem se mostrado mais grave. Com raras exceções, é possível observar que há uma resistência suprapartidária às conquistas dos profissionais do magistério; por outro lado, é preciso ratificar a posição da CNTE (2009, p. 280) ao entender que

ao decidir assuntos desta natureza, com base em princípios da *reserva do possível* ou sob *pressão política* dos governadores de Estado – que não abrem mão de manter o controle das políticas públicas educacionais – o Supremo Tribunal Federal (STF) esteriliza o poder do Congresso de repactuar a organização da sociedade e cristaliza a concepção de estado conferida pelas reformas administrativa, previdenciária e educacional. E isso é muito prejudicial para a democracia, além do que ratifica o estelionato neoliberal aplicado na Constituição.

Independentemente da sigla, o abrigo nas limitações ou prerrogativas do modelo federativo brasileiro pactuado na Constituição Federal de 1988 tem sido o *álibi* para adiar o reconhecimento formal dos profissionais do magistério, que indiscutivelmente deve se evidenciar pela garantia mínima do piso e da carreira profissional.

Federalismo e suas implicações

O argumento comum das ADI nos 1.627, de 1997, 4.167, de 2008, e 4.848, de 2012, em desfavor de avanços na constituição do piso e da carreira do magistério como políticas de Estado para a valorização da profissão docente no Brasil é o da violação do pacto federativo. Esse pacto, segundo Bonavides (2006), implica a igualdade de autonomies de seus membros e a mesma possibilidade de participação para a construção da vontade política do Estado federal. Para Martins (2009, p. 57), “este pacto é selado pela Constituição e qualquer elemento que atue negativamente sobre essas dimensões perturba o equilíbrio federativo.” Para o equilíbrio do pacto federativo, segundo fundamentação citada pelo autor, são necessárias:

- a. a dosagem das competências – ressaltando-se que no federalismo cooperativo, marcado pelas competências concorrentes e comuns, os entes são responsáveis pelas mesmas matérias, apenas com âmbito e intensidade distintos (HORTA, 1996; BERCOVICI, 2003) – ou, como prefiro denominar, com funções diferentes (própria, supletiva, redistributiva);
- b. a garantia de fontes de recursos suficientes para que cada ente possa preservar sua autonomia financeira e assim sustentar os encargos decorrentes da prestação dos serviços de sua competência (DALLARI, 1982; SILVA, 2001). (MARTINS, 2009, p. 57).

Conforme pontua Cury (2002, p. 171), o federalismo brasileiro “supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas em competências próprias de suas iniciativas.” No entanto, outra “suposição de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a não-centralização do poder. Isso significa a necessidade de um certo grau de unidade e sem amordçar a diversidade.” (p. 171). O autor defende a ideia de que há, dessa forma, a proposição de um pacto federativo cooperativo.

Entretanto, observa-se que a relação entre os entes federados está pautada na tensão entre descentralização e unidade, principalmente pela ausência de regras claras que definam para os campos político e educacional o que e como deve ser operacionalizada a distribuição de competências, a partir dos conceitos de “cooperação” e “colaboração” (CNTE, 2009).

As ADI discutidas neste trabalho são exemplos de como a ausência de consenso sobre os limites do pacto federativo e da regulamentação do regime de colaboração

interfere diretamente na viabilidade de políticas de valorização do magistério pensadas para atingir os profissionais de todo o País. Com o mesmo impacto, os diferentes potenciais de investimento entre os entes subnacionais, apesar dos avanços da implementação do Fundeb, ainda configuram-se como limitadores no processo de valorização salarial docente.

O arranjo federativo, pensado para ser o sustentáculo básico da democracia, rompendo com a tradição centralizadora, garantindo a distribuição de poderes e responsabilidades por meio do regime de colaboração mencionado no artigo 211 da Constituição Federal, encontra resistências e enfrenta fortes contradições na sua operacionalização. A engenharia institucional, pensada para dar viabilidade ao pacto por meio do estabelecimento de parcerias entre municípios, estados e União, apresenta limites, resultantes de uma relação de tensão, em grande medida pela insuficiência de recursos financeiros nas unidades federadas, o que limita a autonomia decisória e executiva, indispensável à descentralização democrática. (OLIVEIRA, 2009, p. 23)

Para Gouveia e Tavares (2012), o pacto federativo, numa perspectiva cooperativa, como apontado por Cury (2008), contrasta com o tratamento assimétrico e competitivo dispensado aos diferentes entes federados. Segundo os autores,

para além da sua prescrição legal, o regime de colaboração passa a ser uma condição de enfrentamento da desigualdade de condições dos vários entes federados na oferta educacional. Elas revelam-se nas condições de qualidade da oferta, estando entre as principais [...] a valorização dos profissionais da educação. (GOUVEIA; TAVARES, 2012, p. 186).

No que se refere à autonomia dos entes federados para deliberar sobre a regulação do trabalho dos servidores públicos, entre eles, os profissionais do magistério, o art. 39 da Constituição Federal de 1988 estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas.”

Isso tem a consequência primeira e direta de que qualquer alteração na forma de contratação, remuneração, movimentação na carreira, avaliação e outros elementos possíveis da vida funcional sempre depende de regras próprias de cada ente federado. A legislação nacional é mandatória, mas se realiza sempre com a mediação de norma local, o que constrói um cenário contínuo de disputas locais. (GOUVEIA; TAVARES, 2012, p. 190).

Ao discutir a instituição do piso e sua relação com o pacto federativo, Vieira (2012) pontua que essa questão traz à tona a discussão da descentralização da educação e que, se municípios e estados possuem dificuldade para arcar com o “modesto

piso salarial”, caberia à União, diante do seu papel de sustentação do federalismo e de sua maior capacidade de arrecadação, ter maior responsabilidade, ou seja, colaborar com uma parcela maior de recursos para a viabilidade dessa política.

Considerações finais

O entendimento sobre a constitucionalidade ou não do piso e da carreira do magistério passa, necessariamente, pela interpretação do conceito de pacto federativo à luz da Constituição Federal de 1988. Nos casos em que prevalece o entendimento de que os entes federados possuem competências simétricas na definição das políticas de remuneração dos servidores públicos em suas instâncias de atuação, entre eles, os profissionais do magistério, normas que soem como específicas, como, por exemplo: i) a definição de prazo para que sejam implementados os planos de carreira (BRASIL, 1996b); ii) a vinculação do PSPN ao vencimento inicial; iii) a definição de carga horária reservada às atividades extraclasse; e iv) a fixação de parâmetro para a atualização do PSPN (BRASIL, 2008a), deliberadas pela União, são consideradas, na opinião de diferentes governantes, ameaças ao regime federativo e sujeitas a questionamentos junto ao STF.

Como instância máxima de decisão, o STF julgou procedente a ADI de 1997, abrindo a prerrogativa aos entes subnacionais para que adiassem indefinidamente a elaboração e implantação dos planos de carreira do magistério. Mesmo sendo um princípio constitucional, a ausência de um prazo para a efetivação do benefício leva a disputa para as arenas locais, nas quais o clientelismo e o patrimonialismo ainda são características presentes (DOURADO, 2009), o que, somado à pequena ou inexistente atuação dos movimentos sindicais, faz com que a intenção constituinte de valorizar os professores por meio dos planos de carreira ainda seja, em muitos casos, ignorada.

O desafio referente à elaboração dos planos de carreira do magistério em todos os estados e municípios brasileiros vai além da formalização da documentação em si, pois tão importante quanto o “documento” é o seu conteúdo. Destaca Vieira (2012) que tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.826, de 2011, apresentado pela deputada Fátima Bezerra (PT-RN), que fixa as diretrizes nacionais para a carreira dos profissionais da educação. Segundo o autor, trata-se da atualização do Projeto de Lei nº 1.592, de 2003, de autoria do deputado Carlos Abicalil (PT-MT), e contempla proposições do CNE. Contudo, uma lei com esse teor só terá possibilidade de “pegar” se for precedida da regulamentação do regime de colaboração (DOURADO, 2011) e da disponibilidade de mais recursos para a educação: 10% do Produto Interno Bruto (PIB), por exemplo; caso contrário, poderá fomentar a proposição de novas e demoradas ADI.

Se a liminar expedida pelo STF para a ADI nº 1.627, de 1997, representou retrocesso aos objetivos dos profissionais do magistério, o julgamento da ADI nº 4.167, de 2008, “avançou na interpretação sobre os limites da constitucionalidade de políticas públicas cooperativas em prol dos/as educadores/as de diferentes esferas administrativas.” (DOURADO, 2012, p. 283). Para o autor, “o principal argumento do STF consistiu em reconhecer que a educação conta com um subsistema cooperativo explícito no texto constitucional.” (p. 283).

Uma nova expectativa: como será a interpretação do STF quanto ao pleito da ADI nº 4.848, de 2012? Se favorável aos governadores, impedirá a sequência de “valorização real” dos profissionais do magistério (AMARAL; MACHADO, 2012), tendo como consequência mais uma limitação à proposição contida no Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que pretende equiparar a remuneração dos profissionais do magistério à remuneração de outros profissionais com o mesmo grau de escolarização.

O reconhecimento do PSPN como constitucional, legítimo e fundamental (ABICALIL, 2008), como solução (VIEIRA, 2012) e como política capaz de colaborar para a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil faz parte de um processo tensionado, permeado por conflitos e lutas tanto no campo político quanto no campo jurídico. Tanto o piso quanto os planos de carreira do magistério são princípios registrados na Constituição Federal há mais de 20 anos, porém esforços para que sejam regulamentados e materializados têm sido bloqueados por resistências suprapartidárias, que conclamam a chancela do STF para a retificação de sua constitucionalidade.

Recebido em setembro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. Piso salarial: constitucional, legítimo, fundamental. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 67-80, jan./dez. 2008.

AMARAL, Nelson Cardoso; MACHADO, J. P. O piso e a carreira do magistério em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.627, de 26 de junho de 1997**. Brasília, DF: STF, 1997.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008a.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167, de 29 de outubro de 2008**. Brasília, DF: STF, 2008b.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4848, de 4 de setembro de 2012**. Brasília, DF: STF, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Sistema nacional articulado de educação. Aspectos da conformação do novo regime de cooperação educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 277-293, jan./jun. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-2000, set. 2002.

_____. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

_____. Potencialidades e limitações da certificação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 117-134, jan./jun. 2009.

DOURADO, Luís Fernandes. Uma política de estado para a carreira na educação básica. **Caderno de Educação**, Brasília, DF, n. 21, p. 132-144, out. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação como política de estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: _____ (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 17-59.

_____. Os desafios do federalismo cooperativo na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 279-283, jan./jun. 2012.

DOURADO, Luís Fernandes; OLIVEIRA, João. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; TAVARES, Taís Moura. O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de colaboração. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 185-197, jan./jun. 2012.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis:** estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores:** o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão das políticas públicas educacionais: ação pública, *governance* e regulação. In: DOURADO, Luís Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. Piso salarial e federalismo: muitos passos e compassos. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 199-209, jan./jun. 2012.

Starting salary and career plans *The debate on the ADI*

ABSTRACT: This paper discusses the unconstitutionality of the starting salary and teaching career plans for public basic education in Brazil by means of an analysis of three direct judicial action of unconstitutionality (ADI) inherent to the theme. It is a documental and bibliographical study which discusses concepts of federalism and autonomy. As an outcome it suggests that there are inconsistencies in the legislation, weakened mainly by the absence of regulation on the collaboration between federal entities. Furthermore, a supra-party political resistance to the achievements of the teaching profession is also seen.

Keywords: Teaching career plans. Starting salary. Federalism.

Salaire minimum et plans de carrière *Le débat sur l'ADI*

RÉSUMÉ: Cet article envisage l'inconstitutionnalité du salaire minimum et des plans de carrière de l'enseignement dans l'éducation élémentaire au Brésil, à partir de trois actions directes d'inconstitutionnalité (ADI) inhérentes à la thématique. Il s'agit d'une étude de documents et bibliographique dont la discussion traite des concepts de fédéralisme et d'autonomie, suggérant pour finir qu'il existe des incongruïtés dans la législation, fragilisée principalement par l'absence de réglementation du régime de collaboration entre les acteurs fédérés. Se dévoile également la résistance indépendante des partis aux conquêtes de l'enseignement.

Mots-clés: Plans de carrière de l'enseignement. Salaire minimum. Fédéralisme.

Salario mínimo y planes de carrera *El debate sobre las ADI*

RESUMEN: El artículo discute la inconstitucionalidad del salario mínimo y de los planes de carrera del magisterio de la educación pública de nivel básico en Brasil, a partir del análisis de tres acciones directas de inconstitucionalidad (ADI), inherentes a la temática. Se trata de un estudio documental y bibliográfico, cuya discusión pasa por los conceptos de federalismo y autonomía, sugiriendo como desenlace la existencia de incongruencias en la legislación, fragilizada principalmente por la ausencia de reglamentación del régimen de colaboración entre los entes federados. Se evidencia, aún más, la resistencia supra partidaria a las conquistas del magisterio.

Palabras clave: Planes de carrera del magisterio. Salario mínimo. Federalismo.

RETRATOS DA
ESCOLA

► RESENHAS



Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação

Wanderley Codo (coordenador). 4^a. ed. Petrópolis: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006. 432 p.

DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA*

Educação: carinho e trabalho, segundo Wanderley Codo, consiste em relatos do primeiro estudo nacional, com grande exaustão e abrangência, sobre saúde mental e condições de trabalho, bem como sobre *burnout* entre os trabalhadores em educação no Brasil (professores, funcionários e especialistas em educação da rede pública estadual). O estudo foi realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho (LTP) da Universidade de Brasília, envolvendo 52.000 sujeitos investigados, em 1.440 escolas, nos diversos estados brasileiros.

O livro é fruto de parceria entre a CNTE e o LTP e contém 30 capítulos, organizados em seis partes. A estrutura lógica dos temas e a fluência da linguagem nos proporcionam uma leitura prazerosa, ao mesmo tempo em que a sequência nos permite a compreensão sobre o trabalho dos educadores em uma abordagem ampliada e aprofundada.

Na primeira parte, os autores abordam a questão *Educar: o afeto invocado*, em três capítulos. O primeiro trata da atividade de educar e do educador. Os autores partem do pressuposto de pensar a educação e o educador a partir do que este faz, e definem que para ele, o produto do trabalho é o outro; os meios são ele mesmo; e que o processo se inicia e se completa em uma relação estritamente social e histórica, permeada por afeto, elemento tácito do trabalho.

No segundo capítulo, discutem a relação trabalho e afetividade. Para eles, o objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos, sendo a afetividade o grande catalisador desse processo, o que gera uma tensão entre objetividade e subjetividade no

* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília/DF - Brasil. E-mail: <danielle.pamplona@gmail.com>.

trabalho. O capítulo também desenvolve questões relacionadas ao conflito afetivo do trabalho do educador e a busca de resoluções.

O capítulo três aborda a crise de identidade e o sofrimento dos educadores. Para os autores, os educadores estão experimentando uma crise referente ao saber e saber-fazer dos educadores, relacionada à formação do educador, base estruturante da identidade dos trabalhadores e de sua competência profissional, e o sofrimento com a defasagem entre o trabalho como deve ser e a realidade do trabalho na escola.

A segunda parte do livro traz reflexões sobre “*O ofício do educador*”. No quarto capítulo, as autoras falam sobre a relação entre os trabalhadores e seu trabalho, admitindo que há uma alta correlação entre condições de trabalho, satisfação e comprometimento do trabalhador, no caso, o educador.

No capítulo cinco, as autoras trazem a proposição do trabalho como atividade humana por excelência, que transforma o mundo, criando produtos que permanecem além do trabalhador e das formas assumidas na inserção de um contexto social, econômico e político. Nesse sentido, analisam o trabalho do professor e suas características.

A escola é apresentada, no capítulo seis, como *lôcus* do trabalho educativo, que se configura como uma organização multiprofissional, para além do professor. As autoras concluem que não são apenas as condições organizacionais as responsáveis pelos problemas no trabalho dos funcionários, mas também que as características pessoais e das atividades que desenvolvem interferem na forma como os trabalhadores se percebem.

A terceira parte do livro, *Imagens e miragens da escola pública*, retrata aspectos da realidade escolar, revelando dados sobre violência e agressão na escola pública brasileira e seus efeitos para a educação e os educadores. Também apresenta um diagnóstico da infraestrutura das escolas públicas estaduais do Brasil, fazendo correspondência entre os aspectos estruturais dos estados, a infraestrutura e o tipo de gestão que predomina nas escolas. A seção reflete, ainda, sobre a gestão e a eficiência nas escolas, revelando dados sobre os tipos de gestão, evasão e repetência, bem como sobre a gestão democrática e participativa nesse espaço.

Os dois capítulos da quarta parte, *Espelho perverso*, analisam as condições de remuneração do trabalhador da educação. No primeiro momento, o tema salário, problematizado sob a ótica da categoria trabalho e o seu valor, conduz-nos à questão da compatibilidade entre salário e o trabalho realizado. No segundo momento, os autores discutem o poder de compra dos trabalhadores, especialmente os da educação. Os dados analisados evidenciam condições precárias, como os baixos salários de professor no Brasil, não havendo relação entre o trabalho realizado e a remuneração percebida. Além disso, o texto discute a situação de iniquidade, arbitrariedade e dispersão da remuneração paga aos professores.

A temática central dos catorze capítulos que compõem a quinta parte do livro versa sobre *Burnout: síndrome da desistência*. Iniciando o debate com a definição de *Burnout*

e dos componentes que a envolvem (exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho), os autores estabelecem relações entre essa síndrome e as várias “motivações” que levam os educadores a essa condição psíquica. São discutidas as seguintes relações: trabalho, família e sofrimento psíquico; suporte afetivo e o sofrimento psíquico em *burnout*; *burnout* e suporte social; *burnout* e relações sociais no trabalho; atitudes no trabalho e *burnout*; importância social do trabalho; relações com o sindicato e saúde mental dos trabalhadores da educação; segurança nas escolas e *burnout* dos professores; infraestrutura das escolas e *burnout* nos professores; gestão democrática nas escolas e *burnout* nos professores; remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador; e o Brasil, seus estados e o sofrimento psíquico dos professores. Sendo assim, as análises apresentadas nos referidos capítulos nos proporcionam um olhar multidimensional desse fenômeno, que tem ocupado, cada vez mais, espaço em nossas escolas.

Na última parte do livro, *A si mesmo como trabalho, ao outro como produto e ao planeta como cenário*, o capítulo 27 traz uma reflexão referente ao educador esquecido, aquele profissional da escola que não é professor, mas que desempenha um papel na socialização dos alunos, mesmo não fazendo parte de suas atribuições formais, e que demanda maior valorização.

O capítulo 28 discorre sobre o perfil do professor, as características de seu trabalho e suas possíveis frustrações, desvelando a tensão constante entre prazer e sofrimento, afeto e razão no cotidiano, bem como a relação de trabalho e subjetividade na evidenciação de sua identidade.

O capítulo 29 questiona os dados e análises segundo os quais o professor é um profissional com condições insatisfatórias de trabalho, mas se declara dedicado e satisfeito com o trabalho. Os autores entendem que, diferentemente de uma fábrica, o produto do professor é outro e o seu trabalho, inalienável. Identificam, assim, o controle entre razão e afeto, as relações sociais de trabalho e a exigência de controle sobre o meio ambiente como três razões que levam o professor ao prazer ou ao sofrimento (*burnout*).

Por fim, o último capítulo nos leva a refletir sobre a transformação histórica do trabalho e da relação com o afeto. Os autores consideram que desafetivar o trabalho significou “expropriá-lo da possibilidade de significar prazer” e que a refusão de afeto e trabalho/trabalho e prazer se configura como nova tarefa para a educação.

A relevância da temática e a proximidade das questões abordadas com a realidade dos trabalhadores em educação, revelada pelos dados coletados, convidam estudantes, professores e pesquisadores nas áreas de política educacional, formação de professores, trabalho docente e todos aqueles vinculados à área da educação, à leitura do livro, uma importante contribuição à luta pela qualidade do trabalho na educação no Brasil.

Trabalho na educação básica

A condição docente em sete estados brasileiros

Dalila Andrade Oliveira, Livia Fraga Vieira (Orgs), Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. 468 p.

LILA LOUISE MOREIRA MARTINS FRANCO*
KARINE NUNES DE MORAES**

O conjunto das políticas para formação e valorização docente de diferentes dispositivos legais, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb – Lei nº 11.494, de 2007), o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN – Lei nº 11.738, de 2008), as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº. 2, de 2009), o Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 2009), o Plano Nacional de Educação (PNE – PL nº 8.035, de 2010), não explicita a discussão sobre as condições do trabalho docente na educação básica, em que pese sua implicação direta na valorização docente e na universalização e gratuidade da educação obrigatória, de 4 a 17 anos (EC nº 59, de 2009), com qualidade socialmente referenciada.

O livro *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*, resultado de pesquisa interinstitucional¹, envolvendo pesquisadores de seis universidades federais (UFMG, UFPA, UFRN, UFG, Ufes, UFPR) e uma estadual (UEM), é leitura obrigatória para pesquisadores da área da educação, docentes e gestores da educação básica, uma vez que convida-nos a debruçar sobre diferentes aspectos relacionados às condições do trabalho docente no Brasil e, particularmente, nos estados do Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo, Paraná e Minas Gerais.

* Mestre em Odontologia, com ênfase em Saúde Coletiva. Professora nos cursos de Odontologia e Fisioterapia e Coordenadora Pedagógica no curso de Fisioterapia e Coordenadora de Avaliação no curso de Odontologia do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA). Goiânia/GO - Brasil. E-mail: <lilaprofessora@yahoo.com.br>.

** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia/GO - Brasil. E-mail: <karine.ufg@gmail.com>.

Organizado em 17 capítulos, identificamos seis principais enfoques, a saber: a) perfil docente, b) formação inicial e continuada, c) condições de trabalho, d) gestão educacional, e) organização sindical e f) saúde docente.

As análises nos capítulos 1 e 2, sobre o perfil docente e o panorama da educação básica no Brasil, apontaram como principais desafios à educação pública, face à EC nº 59, de 2009, a ampliação do número de docentes em todas as etapas e modalidades deste nível de ensino, a mudança no perfil do docente, a melhoria das condições de trabalho, as novas funções e/ou categorias de trabalho, a diversificação e especialização dentro do trabalho docente. E, ainda, destacaram a precarização do trabalho docente mediante o aumento das horas semanais para mais de 40 horas e o envelhecimento da categoria docente, que tanto pode estar ligado à tendência geral da população brasileira, de redução das taxas de natalidade conjugada ao aumento da expectativa de vida, como à desistência da profissão pelos mais jovens.

As análises acerca da formação inicial e continuada e suas interfaces com a melhoria da qualidade da educação básica, nos capítulos 3, 4 e 5, mostram que ainda é necessário o esforço articulado entre estabelecimentos educacionais, secretarias de educação e instituições formativas, de modo a garantir processos permanentes de qualificação e aprimoramento profissional. E também a maior articulação da Política Nacional de Formação de Professores à valorização da carreira para a superação da formação em nível médio, à melhoria da remuneração, redução do número de estudantes por turma, e o vínculo profissional necessário na formação continuada e de carreira.

As condições de trabalho e sua relação com a intensificação e precarização do trabalho docente foram analisadas nos capítulos 6, 7 e 8. A pesquisa apontou que a organização dos processos de trabalhos nas instituições educativas, a ampliação das funções para além da sala de aula, os aspectos distintivos da remuneração docente, a ampliação da jornada não remunerada de trabalho para o planejamento e demais atividades extraclasses, o vínculo com mais de uma unidade educacional, os diferentes mecanismos de controle, particularmente, relacionados ao gerenciamento de consultorias privadas e terceirizações, têm promovido maior intensificação e precarização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, a insatisfação profissional. Neste sentido, urge a consolidação de políticas de valorização docente de modo a reverter esse quadro, particularmente, na melhoria das condições materiais e subjetivas do trabalho.

As análises sobre políticas educacionais e gestão da educação básica, nos capítulos 9, 10 e 11, trazem para o debate a percepção dos docentes acerca das práticas de gestão e organização dos espaços educativos, bem como das políticas educacionais, envolvendo, também, a discussão sobre o trabalho de direção da escola, concepções de gestão democrática, participação, autonomia, descentralização, avaliação e trabalho coletivo. Ao mesmo tempo, denunciam o caráter deletério de modelos de gestão por resultados que, ao estabelecer a lógica de bonificações e premiações, como indicador da

qualidade, tendem a individualizar um processo que deveria ser fruto de trabalho coletivo. A adoção de mecanismos, estimulando a concorrência e a competitividade, contribuem não só para a desvalorização do trabalho docente como, também, para a maior intensificação e precarização.

A relação entre a organização sindical dos docentes da educação básica e a melhoria das condições de trabalho foi central nos capítulos 12, 13 e 14. A pesquisa aponta que as novas formas de organização das instituições educativas e do trabalho docente, as políticas educacionais e de gestão em curso têm gerado novos desafios ao movimento sindical, aos docentes, à academia e ao próprio poder público. Dentre eles, destaca-se a necessidade de um trabalho coletivo na defesa e ampliação dos direitos da categoria docente, particularmente no que se refere à capacidade de organização político-sindical, para a melhoria das condições de trabalho e da valorização profissional no horizonte da educação básica de qualidade.

Outra análise de grande relevância, nos capítulos 15, 16 e 17, se refere à saúde e ao trabalho docente. Embora pouco explorada na área da educação, ela se faz imprescindível na compreensão dos impactos das condições de trabalho na saúde. A hiper-responsabilização do professor, a intensificação e autointensificação do trabalho conjugadas à precarização das condições de trabalho têm contribuído para o aumento paulatino do absenteísmo docente, o esgotamento físico e mental intensos (Síndrome de *Burnout*), o afastamento para tratamentos de saúde e as aposentadorias precoces. A análise também revela que fatores como o tempo dedicado ao trabalho, ao descanso e de uso livre, as exigências/cargas laborais, os processos perigosos e de insalubridade, os problemas de saúde, a insatisfação com o trabalho e a carreira, em geral, não têm sido levados em consideração nos estudos atinentes às condições do trabalho docente. Neste sentido, apresenta-se como desafio a compreensão do sujeito-professor em suas dimensões biopsicossociais, observando fatores familiares, do trabalho, econômicos, culturais e sociais que incidem diretamente sobre sua saúde.

Devido à carência de estudos e pesquisas de tal abrangência e o déficit de dados sobre a temática, este livro buscou contribuir para a superação desta lacuna e, ao mesmo tempo, produzir indicadores e/ou informações, para subsidiar políticas públicas voltadas à melhoria das condições de trabalho e formação docente, além de potencializar o seu debate.

Trata-se, portanto, de uma importante coletânea cujas análises, articuladas à pesquisa, resultado do esforço coletivo de pesquisadores, avançam no sentido de compreender aspectos relacionados às condições de trabalho docente na educação básica, frente às mudanças mais recentes neste nível de ensino, que, por sua vez, estabelecem interfaces com a constituição da identidade e perfil docente, formação inicial e continuada, plano de carreira e remuneração, jornada de trabalho, organização dos processos de trabalho, vínculos de trabalho, formas de gestão, organização sindical e saúde docente.

Notas

- 1 Pesquisa intitulada “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil”, sob coordenação do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFG), contou com a participação de uma rede de pesquisadores de diferentes grupos e núcleos de pesquisa, tais como: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA), Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Políticas Educacionais (Getepe/ UFRN), Núcleo de Estudos e Documentação Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc/UFG), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nupes/Ufes), Núcleo de Política Educacionais (Nupe/ UFPR), Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto/UFSC), Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional (Geduc/UEM).

RETRATOS DA
ESCOLA

► DOCUMENTO



Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação

Para a CNTE, a qualidade da educação associa-se incondicionalmente às políticas de financiamento (e de custo aluno qualidade), de gestão democrática (nos sistemas e nas escolas), de currículo emancipador e de valorização profissional, pautadas pelas dimensões de salário digno, carreira atraente, jornada com hora-atividade e condições de trabalho, com atenção especial à saúde dos/as educadores/as.

Esse agregado de políticas dá a dimensão do caráter sistêmico das ações estruturantes do Estado para a educação pública, com outras políticas equalizadoras do atendimento escolar, tais como segurança alimentar e renda das famílias, saúde das crianças e jovens, combate às drogas, segurança nas escolas, dentre outras.

A luta da CNTE por condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação foca a incorporação dessa política em todos os debates sobre a valorização profissional, em especial nos planos de carreira da categoria e nas políticas de colaboração entre os sistemas de ensino. O PDE/Escola e o PAR - exceto os convênios de reforma e construção de escolas, que não necessariamente atendem a projetos arquitetônicos favoráveis à prática escolar em cada região do País - não dispõem de nenhuma ação nesse sentido e a própria estrutura do MEC reconhece apenas a formação profissional como política prioritária de Estado, não contemplando as outras áreas da valorização profissional por entender, equivocadamente, tratar-se de assunto restrito às unidades federadas, responsáveis pela contratação dos/as educadores/as.

Embora não haja um levantamento nacional sobre o número de afastamentos de professores e funcionários por motivos de doenças atinentes ao exercício da profissão, é cada vez mais corriqueira a reclamação de gestores quanto à falta dos profissionais ao trabalho, que na esmagadora maioria dos casos se deve a motivos de doença.

A pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*, de responsabilidade do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da UFMG, coordenada pela professora Dalila Andrade Oliveira, e desenvolvida no ano de 2010 em sete estados da federação (Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina) revelou que 55% dos profissionais do magistério se afastaram das salas de aula entre 2008 e 2009, sendo que 34% por período superior a um mês.

O livro *Educação: carinho e trabalho* (Vozes, 1999) traz extenso diagnóstico das condições de trabalho e saúde dos educadores que atuam nas escolas públicas de nível básico no Brasil e aponta para a necessidade de o poder público, primeiro, fazer um

levantamento das doenças laborais na educação – uma vez que algumas sequer são reconhecidas por alguns sistemas estaduais e municipais – e, segundo, atuar prontamente na prevenção e cuidado aos pacientes.

Uma doença, no entanto, chama a atenção para seu estágio de proliferação na categoria – o *Burnout*. Essa publicação, coordenada pelo prof. Wanderley Codo, do Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, denominou a doença como síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Não há um único agente causador dessa chaga laboral, pois todo o sistema escolar contribui para a sua incidência, sobretudo a falta de estrutura nas escolas, o autoritarismo no sistema e nas direções escolares e, claro, as condições de trabalho a que os profissionais estão submetidos.

Pode-se concluir que o combate à doença que mina psicologicamente os/as educadores/as está associado a investimentos nas escolas, a fim de conceber melhores condições de trabalho aos professores e funcionários e, conseqüentemente, propiciar uma melhor aprendizagem aos estudantes. Essas condições, além de físicas, dizem respeito à participação dos profissionais nos processos de decisão da política administrativa, financeira e pedagógica da escola – ou seja, da gestão e do projeto político pedagógico escolar.

A pesquisa da CNTE em parceria com a UnB ainda revelou que os profissionais da educação mantêm forte relação emocional com os estudantes e que a baixa proficiência destes causa, naqueles, forte abalo emocional. Também por esta razão, torna-se urgente o redimensionamento dos objetivos da política educacional no Brasil, que devem se inspirar na inclusão, na solidariedade e na equidade, ao invés de estimularem a concorrência profissional e o ranking escolar – dois pilares do liberalismo capitalista que distanciam a escola do compromisso de formar cidadãos comprometidos com a felicidade e o bem estar social.

Corroborando os dados de 1999, a pesquisa da FaE/UFMG, de 2010, forneceu as seguintes informações: 28% dos profissionais se afastaram do trabalho nos últimos 24 meses por meio de licença médica, em geral por questões físicas (coluna, cordas vocais, rouquidão, alergias a giz etc); 14% se afastaram por motivos de depressão, ansiedade ou nervosismo e 13% por estresse; 12% foram readaptados em outras funções; 39% consideram os ruídos dentro da sala de aula muito elevados ou insuportáveis; 53% consideram a ventilação nas salas de aula regular ou ruim; 42% acham a iluminação regular ou ruim; 51% consideram os banheiros dos funcionários ruins; 48% desaprovam os recursos pedagógicos disponíveis; 65% consideram regulares ou ruins as áreas de convivência das escolas; 57% são a favor da redução do número de estudantes por sala de aula; 25% tiveram redução salarial no período do afastamento por doenças; 53% não praticam atividade física; 44% fazem tarefas domésticas no tempo livre; 71% levam trabalhos da escola para casa (em média, sete horas semanais).

A quase ausência de debate sobre as políticas públicas para a saúde dos/as trabalhadores/as em educação denuncia a pré-disposição dos gestores em anular o debate maior acerca das condições de aprendizagem nas escolas públicas. Não obstante os inúmeros dossiês produzidos pelos sindicatos filiados à CNTE, que demonstram o caos nas redes públicas estaduais e municipais – sendo o tema, vez por outra, matéria de revistas e telejornais nacionais –, fato é que os avanços têm sido mínimos e a categoria muitas vezes se sente isolada no debate. Recorrentemente, é taxada de corporativa ou absenteísta.

A orientação da CNTE, todavia, consiste em que os sindicatos expandam suas redes de apoio junto aos movimentos sociais e aos órgãos de controle público e social dos recursos da educação, a exemplo do Ministério Público e dos conselhos do Fundeb e da Merenda Escolar, além de investir no diálogo com os gestores públicos encarregados da gestão educacional. Toda ação que possa gerar benefícios à escola e, conseqüentemente, ao trabalho escolar deve ser valorizada.

Enquanto o debate sobre o Sistema Nacional de Educação não avançar para fins de estabelecimento de critérios nacionais de equidade no tratamento dos estudantes e dos profissionais da educação, cabe aos sindicatos, em suas próprias bases de atuação, promover forte mobilização por conquistas de direitos que impliquem melhores condições de trabalho e saúde aos educadores/as.

Assim sendo, a jornada do piso do magistério, que destina no mínimo 1/3 da carga de trabalho do/a professor/a para atividades extraclasse, precisa ser garantida em todas as redes de ensino, como forma de valorizar o trabalho e resguardar a saúde dos profissionais. Projetos que tratam da redução do número de estudantes por sala de aula também contam com o apoio da CNTE e os sindicatos devem exigir a imediata aplicação da Lei 11.301, a qual estendeu o direito à aposentadoria especial para as funções de direção, coordenação e assessoramento pedagógico aos/as professores/as que comprovarem tempo de serviço nessas atividades durante o exercício de suas carreiras profissionais.

A intensificação do trabalho dos profissionais da educação, decorrente do processo de reestruturação da sociedade, exige novas estruturas escolares, assim como a permanente atualização em cursos de formação continuada para a ação coletiva da escola. Essa política, além de fortalecer e qualificar a atuação profissional, contribui para a autoestima, ao lado da valorização salarial e da carreira.

Contudo, não se pode ignorar que, além das condições das escolas e da constante intensificação do trabalho complexo dos profissionais da educação, as duplas e até triplas jornadas de trabalho e os baixos salários contribuem para a exaustão e a depressão. E a tarefa da CNTE e de seus sindicatos filiados é de sempre pautar a luta por condições que possam garantir o vínculo profissional a uma só escola, preferencialmente.

A conquista do piso salarial profissional nacional, sobretudo seu conceito de valorização (salário vinculado à formação e à jornada), foi uma vitória importante, embora parcial (pois os funcionários ainda não são contemplados), mas é preciso garantir sua implantação em todas as redes de ensino. O recente julgamento dos embargos de declaração da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 4.167 garante aos trabalhadores a imediata aplicação da Lei 11.738. Não há mais desculpas para os gestores não aplicarem o piso na base dos planos de carreira, e isso, por si só, já é um passo expressivo para a valorização e a melhoria das condições de vida e trabalho do magistério (e em breve dos funcionários).

As questões que envolvem as condições de trabalho e a saúde dos/as trabalhadores/as em educação estão associadas às demais lutas de nossa categoria pelo direito à escola pública de qualidade socialmente referenciada. Por isso, devemos manter nossa mobilização pelas políticas sistêmicas para a educação, pois sem um conjunto de investimentos, financiado de forma cooperativa entre os entes federados, dificilmente se alcançará um patamar satisfatório de qualidade da educação e de valorização de seus profissionais.

Normas de publicação

A revista RETRATOS DA ESCOLA (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE – Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores em educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações, sobretudo na educação básica. Os artigos encaminhados devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos – *Retratos da Escola* publica artigos, análises de experiências, políticas, práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, documentos e resenhas.

Processo de avaliação – Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial, que encaminhará a pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (*blind review*), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Quesitos para avaliação dos artigos – Relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais – Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4. O texto do artigo, incluindo resumos, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

- a) Título e subtítulo do artigo.
- b) Resumo e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no máximo cinco (5).
- c) Não deve haver identificação autoral no corpo do texto.
- d) Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos. Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

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: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS.
Anuário dos trabalhadores 2006. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas e citações: quando existirem, devem ser numeradas seqüencialmente e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se utilizar as *citações no texto*: a identificação das referências no corpo do trabalho deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação. Ex.: (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

f) Tabelas e figuras: deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as “Normas de Apresentação Tabular”, publicadas pelo IBGE. *Quadros*: identificados como *tabelas*, seguindo uma única numeração em todo o texto. As *ilustrações* (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em *preto e branco*, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

g) Folha de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados: (i) título e subtítulo do artigo; (ii) nome(s) do(s) autor(es); (iii) endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato; (iv) titulação e (v) vínculo institucional.

Observações gerais – ao autor principal de cada artigo serão fornecidos três (3) exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; em artigos de co-autoria ou com mais de dois autores, cada autor receberá um (1) exemplar.

A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que o conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do comitê editorial.

Endereço para envio dos originais

Revista Retratos da Escola

E-mail: revista@esforce.org.br

Normas de publicação

La revista RETRATOS DA ESCOLA (publicación semestral de la Escola de Formação da CNTE – Esforce) se propone a examinar la educación básica y el protagonismo de la acción pedagógica en el ámbito de la construcción de la profesionalización de los trabajadores en educación y enseñanza, divulgando y diseminando el conocimiento producido y estimulando las innovaciones, especialmente en la educación básica. Los artículos deben ser inéditos, escritos en portugués o español, en medio electrónico, no estando permitida presentación simultánea para evaluación en otra revista.

Categorías de artículos – *Retratos da Escola* publica artículos, análisis de experiencias, políticas, prácticas pedagógicas, formación y valorización de los profesionales de la educación, documentos y reseñas.

Proceso de Evaluación – Los originales serán sometidos previamente a la apreciación de la Comisión de Redacción, que encaminará a los jueces (dos como mínimo) vinculados a la temática relacionada al texto enviado. Será adoptado el sistema de doble ciego (*blind review*), donde los nombres de los árbitros permanecerán en anonimato, omitiéndose también ante ellos los nombres de estos autores. Los árbitros podrán recomendar la aceptación o el rechazo del artículo, o podrán sugerir cambios, que deberán ser atendidos por el autor. En el caso de artículo reformulado, este volverá a los árbitros para la evaluación final.

Criterios para la evaluación de los artículos – relevancia, actualidad y pertinencia del tema, consistencia teórica y revisión de la literatura teórica, procedimientos metodológicos y consistencia de argumentación, estructuración, aspectos formales y redacción.

Presentación oficial de los originales – los textos deberán ser redactados según la ortografía oficial y digitados en el procesador de textos Word for Windows, en fuente tipo Times New Roman, tamaño 12, espacio 1,5, página A4. El texto del artículo, incluyendo resúmenes, notas y bibliografías, deberá tener entre 20.000 y 35.000 caracteres (teniendo en cuenta los espacios en blanco). En la preparación del original, la siguiente estructura deberá ser observada:

- a) El título y subtítulo del artículo.
- b) Resumen y palabras clave: el resumen no debe exceder 600 caracteres (considerándose los espacios) y las palabras clave que identifican el contenido del artículo, deberán respetar un máximo de cinco (5).
- c) El cuerpo de texto no debe contener identificación autoral.
- d) Referencias: deben obedecer las normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT), que se ordenan alfabéticamente por el apellido del primer autor. Hasta tres autores, todos podrían ser citados, separados por punto y coma. En referencias con más de tres autores, citar solamente el primer autor, seguido de la expresión et al. Los nombres del (de los) autor(es) deben ser escritos al completo. La exactitud de las referencias que figuran en la lista y la correcta citación de sus datos en el texto son responsabilidad del (de los) autor(es) de trabajo. Ejemplos de referencias:

Libro (un autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Libro (dos autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Libro en formato electrónico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo del Libro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artículo de revista

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artículo de revista (con más de tres autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

El artículo de la revista (formato electrónico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Tesis

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artículo Firmado (diario)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artículo sin firmar (diario)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Materia no firmada (semanario)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leyes

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: 19 nov. 2008.

Constitución Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Informe oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

De grabación de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

Cd-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Ponencia presentada en evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Ponencia presentada en evento (electrónica)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744-Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas y citas: si las hay, serán enumeradas de manera secuencial y colocadas al final del artículo. No será permitida la utilización de notas bibliográficas. Para ello, deberán ser utilizadas las citas en el texto: la identificación de referencias en el cuerpo del trabajo debe hacerse con la indicación del (de los) nombre(s) del (de los) autor(es), año de publicación y de paginación. Ej: (Oliveira, 2004, p. 65).

f) Tablas y Figuras: deben ser enumeradas de manera consecutiva en números arábigos, respetando el orden en que se incluyeron en el texto y encabezados por el título. En el montaje de las tablas, se recomienda seguir las “Normas para la Presentación Tabular”, publicadas por el IBGE. Cuadros: identificados como tablas, utilizando una sola numeración a lo largo de todo el texto. Las ilustraciones (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) serán consideradas figuras. Se recomienda también que las piezas se produzcan en blanco y negro, en tamaño máximo de 14 x 21 cm, con resolución (mínimo de 300 DPIs) para reproducción directa siempre que posible.

g) Hoja de Identificación del (de los) autor(es) que contenga la siguiente información: (i) el título y subtítulo del artículo, (ii) nombre(s) del(de los) autor(es), (iii) dirección, teléfono, fax y dirección electrónica para contacto, (iv) la titulación y (v) vínculo institucional.

Observaciones generales - Al autor principal se le entregarán tres (3) copias de la revista en la que se ha publicado su trabajo. En el caso de los artículos con más de un autor, cada uno de los autores recibirá una (1) copia.

La revista no está obligada a devolver los originales de las colaboraciones enviadas, e informa que el contenido de los textos publicados es de total responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Comisión de Redacción.

Dirección para envío de los originales

Revista Retratos da Escola

E-mail: revista@esforce.org.br

QUANDO TODOS APOIAM A MESMA IDEIA, ELA VIRA UM IDEAL.



2013 pode ser o ano da virada pela educação pública. Há muito o que fazer, mas depende da participação de todos. Mostre para o Brasil o seu compromisso.

Passe essa ideia adiante! Acesse:
www.educacaoeuapoio.com.br

Idealização:



Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br



Filiada à



Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 26 x 19,5 cm, com mancha gráfica de 20,5 x 13 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 5.000 exemplares.

Gráfica Brasil.

Dezembro de 2012.



► Educação com conteúdo em um clique

www.esforce.org.br



Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: www.esforce.org.br.

A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza todos os textos das 10 edições, separados por artigos.

Basta clicar para ter acesso à versão online.

Boa leitura!



www.esforce.org.br

Periódico da área de educação, a revista **Retratos da Escola** é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site **www.esforce.org.br**.

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.



RETRATOS DA
ESCOLA

RETRATOS DA ESCOLA



Ilustração de capa
"Queremos"
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
Recife, 2013

Plano de carreira, cargo e remuneração, ambiente e jornada de trabalho, piso salarial digno, formação, reconhecimento profissional vêm sendo amplamente debatidos, constituindo bandeiras de lutas e resultando em conquistas para os profissionais. Este dossiê busca aprofundar o diálogo, problematizando a valorização, mas, sobretudo, verticalizando a análise de estudos e pesquisas sobre condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação.

Aborda-se, conceitualmente, o assunto, seus desdobramentos políticos e pedagógicos no campo, envolvendo subtemáticas sobre as condições de trabalho e saúde dos profissionais, o sindicalismo e os fatores de risco com a intensificação do trabalho e a terceirização, gênero e saúde, além de situar o papel da Conferência Nacional de Educação, do PNE e do Sistema Nacional de Educação.

Não há melhor oportunidade para debater este assunto do que a comemoração dos cinco anos de publicação de Retratos da Escola, para o que convidamos à leitura das contribuições nacionais e internacionais neste dossiê especial.

▶ **Luiz Fernandes Dourado**, Editor