

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CREUZA MARIA COSTA LÁZARO

**TRABALHO DOCENTE/SAÚDE AUTO PERCEBIDA DAS PROFESSORAS
DOS CENTROS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MARANHÃO**

São Luís

2013

CREUZA MARIA COSTA LÁZARO

**TRABALHO DOCENTE/SAÚDE AUTOOPERCEBIDA DAS PROFESSORAS DOS
CENTROS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo

São Luís

2013

L431t

Lázaro, Creuza Maria Costa

Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão/ Creuza Maria Costa Lázaro_ São Luís: 2013.
125 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2013.

Impresso por Computador (Fotocópia)
Orientador(a): Prof^a . Dr^a. Maria Alice Melo

1. Educação – Saúde. 2. Síndrome de Burnout – Docentes - Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão. I. Título.

CDU 331.442:37(812.1)

CREUZA MARIA COSTA LÁZARO

**TRABALHO DOCENTE/SAÚDE AUTOPERCEBIDA DAS PROFESSORAS DOS
CENTROS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice Melo (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª Dra. Josania Lima Portela
Doutora em Educação
Universidade Federal do Piauí

Prof^ª Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim
Doutora em Ciências da Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A Deus, obrigada Senhor porque posso crer. Que seria de mim sem a fé que eu tenho em vós;

Ao cosmos, esse universo que sempre conspirou ao meu favor, mesmo que nem sempre eu tenha entendido que foi assim;

Aos meus pais, meus queridos velhos que agora caminham lentos! Que sempre acreditaram em mim, respeitando meus projetos, mesmo que para isso a distância se fizesse necessária. Meu eterno reconhecimento;

À professora Dr^a Maria Alice Melo, minha brilhante, simples e assertiva orientadora. Obrigada por ter me ensinado a caminhar com passos largos rumo ao meu sonho de chegar até aqui;

Aos/às caríssimos/as professores/as do Mestrado em Educação da UFMA, pelo jeito maranhense de fazer brilhar mais ainda o que já é sabedoria;

À UEMA, pelo esforço incontestado para essa nossa conquista;

Às bravas professoras, alvo de nossa pesquisa. A partir de vocês esse estudo se tornou muito mais real e bonito. Obrigada pela disponibilidade de participar desse passo rumo a minha iniciação científica;

Aos gestores dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão, por terem aberto suas portas. Sem essa abertura não poderíamos contar a história que vamos apresentar.

À minha família. Sei da admiração de vocês pela minha valentia. Somos todos valentes sem exceção, especialmente você meu querido irmão “Lelei” “*in memoriam*”;

À minha cunhada Tereza Nádyá, que faz parte dessa conquista. Obrigada por ser essa criatura que você é e do jeitinho que sabe ser;

Às amigas da terra de Iracema e da Ilha do amor. Tenho certeza da torcida progressiva para que esse meu objetivo se realizasse. Conseguimos! Obrigada;

A São Luís do Maranhão, que acolheu e respeitou essa alencarina desde quando pisou nesse chão, que me presenteou com vitórias e conquistas, em particular a desse mestrado;

À Ilha magnética, “ah! que horizonte belo de se refletir, outro dia me disseram que o amor nasceu aqui. E se um dia eu for embora prá bem longe desse chão, eu jamais te esquecerei São Luís do Maranhão.”

“O objetivo de toda ciência é fazer descobertas e cada descoberta perturba mais, ou menos, as opiniões tidas por verdadeiras.”

Émile Durkheim

RESUMO

Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão. Enfoca-se a análise dos reflexos da reorganização do trabalho no trabalho docente e sua relação com o perfil saúde/doença autopercebida das professoras. Trata-se a identificação da percepção das professoras sobre trabalho e sua precarização. Discute-se a investigação de quais fatores organizacionais e laborais são facilitadores de adoecimento na função docente e que relação existe entre o perfil saúde/doença autopercebida das professoras com a síndrome de burnout. Relata-se a concepção das professoras dos centros especializados sobre o processo de inclusão escolar no ensino regular no Maranhão. A escolha dos dois Centros foi devida à proximidade das propostas pedagógicas e do alunado que em comum apresenta deficiência intelectual. O suporte teórico teve como base autores que abordam a temática como: [Antunes (1999) Chauí (1999) Paro (2006) Frigotto (2010) Tardif (2011) Ciavatta (2009) Minayo (2002) Dejours (1992) Esteve (1999) Barros (2003) Foucault (2007) Lancman (2004) Codo (2006) Caiado (2011) Bueno (1999)] É uma pesquisa de caráter quanti - qualitativo. Sujeitos: professoras. Amostra foi de 25% da população de cada Centro. Os Instrumentos investigativos: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e um questionário genérico de avaliação validada da qualidade de vida: “Medical Outcomes Study 36 Short-Form Health Survey (SF-36)”. Os dados do questionário tiveram tratamento estatístico e foram analisados comparativamente com as entrevistas. Conclui-se que a reorganização do trabalho com seus reflexos no trabalho docente promovida pelas exigências da atual fase de um capitalismo operante não conseguiu nesse momento, afetar diretamente a saúde das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão. As exigências mais claras se fizeram presentes quando da regulamentação da Lei 9394/96 e de outros dispositivos legais sobre a educação especial normatizando e apontando caminhos para essa modalidade de ensino. Pela percepção das professoras dos Centros sobre as condições do trabalho docente há reconhecimento da falta de melhores condições para a realização do trabalho docente e a maioria não o identifica como precário nem o relacionam ao estado de saúde/doença em que se encontram, mesmo entendendo que essa relação possa existir. Pelo perfil saúde/doença autopercebida das docentes pode-se dizer que os dois Centros, pelos resultados do (SF - 36), se assemelham apenas no aspecto saúde mental com altos escores e menos variações. Nos demais aspectos foram encontrados escores medianos e ou variações muito diferentes. O aspecto emocional foi o responsável dos piores índices. Constata-se que os baixos escores obtidos no aspecto emocional encontrado pelo (SF – 36) se justificam pelas características de identificação das docentes e de suas relações de trabalho. Avalia-se que o perfil saúde/doença autopercebida das docentes não tem relações com as características da síndrome de burnout. A saúde das docentes pesquisadas vai bem. Sobre o processo de inclusão escolar como as professoras o avaliam no Maranhão nos dois Centros das 16 professoras pesquisadas, 11 analisaram-no como não eficiente referindo não acreditarem na inclusão escolar da forma que está acontecendo nas escolas.

Palavras-Chave: Precarização. Trabalho docente/saúde. Educação especial.

ABSTRACT

Teaching work / health perceived by the teachers from the Learning Centers of Special Education in Maranhão. It focuses on the analysis of the effects of the reorganization of work on teachers' performance and its relation to health / disease profile perceived by the teachers. This is to identify the perceptions of teachers about their work and its scarcity. It is discussed in this research which labor and organizational factors are facilitators of illness during the teacher's job and what is the relationship between the health / disease profile perceived by those with burnout syndrome. We report the conceptions of the teachers from the centers about the process of school inclusion in Sao Luis – Ma. The choice of the two centers was due to the proximity of the proposed teaching and students who have intellectual disabilities in common. The theoretical support was sought in Antunes (1999) Chauí (1999) Paro (2006) Frigotto (2010) Tardif (2011) Ciavatta (2009) Minayo (2002) Dejours (1992) Esteve (1999) Barros (2003) Foucault (2007) Lancman (2004) Codo (2006) Caiado (2011) Bueno (1999). It is a quantitative – qualitative research. Subject involved: teachers. Pattern was 25% of the population of each Center. The instruments used in the research were: bibliographical research, document analysis, semi-structured interview and a generic questionnaire validated by assessment of quality of life: "Medical Outcomes Study Short-Form 36 Health Survey (SF-36)." To analyze the interviews was brought up the theoretical support of the research. The questionnaire data had also statistical analysis and was treated and analyzed in comparison with the interviews. We conclude that the reorganization of work with its reflections on teaching work promoted by the demands of the current phase of the operating capitalism at that time could not directly affect the health of the teachers of the Learning Centers of Special Education in Maranhão. The requirements were clearer when the regulations of Law 9394/96 and other laws on special education were presented to normalize this type of education. According to the perception of the teachers from the Centers about conditions of teaching there is recognition of the lack of better conditions to accomplish the teaching work and the majority does not identify it as precarious and neither relate it to the state of health / disease even understanding that this relationship can exist. For the health / disease profile perceived by them we can say that the results of the two centers (SF - 36) are similar only in the mental health aspect with high scores and less variations. In other aspects were found median scores and/ or very different variations. The emotional aspect was the responsible for the worst rates. It appears that low scores on emotional aspect found by (SF - 36) are justified by identifying characteristics of teachers and their working relationships. It is estimated that the health / disease profile of teachers perceived by them has no relation with the characteristics of burnout syndrome. The health of the teachers who were is very well. About the process of school inclusion teachers assess it in Maranhão in the two centers: among the 16 teachers that were surveyed 11 reported that they do not believe in school inclusion the way it is happening in schools analyzing school inclusion in Maranhão as inefficient.

Keywords: Precariousness; Teacher's work / health; Special education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	NATUREZA DO TRABALHO: ESSE MUNDO CURIOSO CHEIO DE HISTÓRIA	20
2.1	Trabalho docente: uma história também de precarização	27
3	TRABALHO/SAÚDE/DOENÇA: A FUNÇÃO DOCENTE COMO LÓCUS DESSA RELAÇÃO	36
3.1	Adoecimento na função docente	42
3.2	Sofrimento psíquico e carência de significado da função no trabalho	47
3.3	Medo de explodir/explosão de medo: burnout a síndrome da desistência do professor	50
4	A EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE TEMOS: REFLEXO DA EDUCAÇÃO QUE APREENDEMOS	56
4.1	O trabalho docente na educação especial	62
4.2	Centro “Sinceridade”: mostrando sua casa	71
4.3	Centro “Fidelidade”: essa nossa casa	74
5	TRABALHO, TRABALHO DOCENTE/SAÚDE NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DOS CENTROS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MARANHÃO	81
5.1	Perfil saúde/doença autopercebida das docentes dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS COMO ABERTURA DE CAMINHOS PARA PRÁTICAS QUE FAVOREÇAM A SAÚDE DOCENTE NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO	94
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICES	107
	ANEXO	116

1 INTRODUÇÃO

[...] O trabalho humano em geral, entendido como mediação entre homem e natureza, com vistas à produção de vida humana, caracteriza-se como a materialização da condição humana. O homem diferencia-se dos outros animais na medida em que inventa novos valores, novas necessidades e precisa criar condições para satisfazê-la. Para isso, o homem precisa agir sobre a realidade natural, transformando-a com a finalidade de adequá-la à sua necessidade, ao seu desejo. Essa ação é denominada 'trabalho' (PARO, 2006, p. 35).

O trabalho como mediação na construção histórica do homem, que possibilita a realização do bem viver no sentido de o homem poder usufruir tudo o que o trabalho é capaz de produzir, expõe duas questões sobre sua centralidade. Paro (2006), que apoiado no pensamento marxiano, refere ser a primeira questão sobre a centralidade do trabalho, a que diz respeito ao fato de o trabalho ser um processo que permeia todo o ser humano e constitua-se na sua especificidade. A segunda, a que diz respeito ao como e em que condição o trabalho poderá garantir a realização do bem viver.

Ainda de acordo com o autor, o trabalho só poderá ser mediação para o bem viver numa sociedade na qual a liberdade predomine sobre a necessidade, pois é preciso que estejam presentes as demais características que fundam a humanidade do homem, em especial a sua condição de sujeito, em relação de colaboração, mas não de dominação com os demais. Tem-se, portanto, por um lado, o trabalho como fundante da própria condição do ser humano, e, por outro, o trabalho na sociedade capitalista como um processo que aliena o homem de suas características humanas.

O trabalho humano possui um duplo caráter, um deles é visto como fonte de realização, satisfação, prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos, o outro, no entanto, pode se transformar em elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde. No ambiente de trabalho, os processos de desgastes do corpo são determinados, boa parte, pelo tipo de trabalho e pela forma como é organizado.

Codo assegura que ao pressupor-se que o processo de trabalho se constitui como parte integrante ao largo do processo de construção da subjetividade, diz que sempre existe uma transferência ao produto do trabalho. "Trabalhar é impor à natureza a nossa face" e reitera: "[...] ao final do processo de trabalho, o mundo fica mais parecido conosco". (CODO, 1992, p. 190).

Os processos de mudanças porque passa o mundo do trabalho têm atingido igualmente o trabalho docente, provocando a precarização deste, bem como a formação em todos os níveis e modalidades da educação. Nessa direção, aponta (OLIVEIRA, 2004) ao

afirmar que o processo de trabalho no modelo de produção capitalista não poderia deixar de penetrar no espaço da escola, interferindo no trabalho docente e na sua prática. E explica que: “[...] a reestruturação produtiva não está restrita à fábrica, há muito extrapolou seus muros e atingiu o fazer pedagógico dos professores”.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho: flexibilização, desregulamentação da legislação trabalhista, proletarização e precarização do trabalho, subempregos, pseudoempregos e desemprego, não só atingiram os trabalhadores em geral, mas também afetaram os trabalhadores docentes em relação às condições de trabalho e emprego, além de exigir um novo perfil do trabalhador e conseqüentemente incrementar novas demandas educacionais para orientar a formação desse trabalhador.

Esse processo se materializa no Brasil com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB lei nº 9.394/96, com os decretos que a antecedem, as sucessivas portarias ministeriais, além dos decretos regulamentares pós LDB. Nesse contexto, houve um relevante incremento quantitativo nos sistemas de ensino. A oferta de vagas foi ampliada e o governo incitado pela população, através dos movimentos de educadores e pais, se direcionou para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, quando os índices de repetência e evasão nesse nível de escolaridade foram reduzidos, resultando em acesso ao ensino médio por um maior contingente de alunos.

As reformas educacionais no Brasil apresentam como premissa básica a descentralização administrativa e financeira. E exigem maior nível de desempenho, novos conhecimentos e habilidades, mas em contrapartida as condições de trabalho, no que tange à organização do processo de trabalho escolar, se mostram distanciadas das deliberações referentes ao trabalho docente.

O art. 13. Inc.I da LDB (BRASIL, 1996) atribui maior participação dos professores nas decisões pedagógicas, trazendo além da confiança nos docentes, sobrecarga de trabalho na forma de exigência de formação de nível superior para todas as etapas da educação básica e no aumento do número de reuniões para planejamento e tomada de decisões.

A partir daí, uma nova forma de organizar a escola foi exigida, necessitando de reestruturação do trabalho pedagógico, porém sem os ajustes necessários. Como resposta a esse quadro apresentado, vem à tona mais um elemento para favorecimento da precarização do trabalho do professor, sua intensificação.

A forte pressão de que se tornou alvo o professor, ao objetivar maior eficiência em sua prática pedagógica e o cumprimento das exigências legais, sem a contrapartida

correspondente, seja em termos de condições físicas e materiais oferecidas pela escola, seja em termos de adequada remuneração e valorização de seu trabalho, acarretou consequências negativas para o professor, tais como a redução de seu espaço de vida fora do trabalho e um maior desgaste físico e mental.

A regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE; Provinha Brasil; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, além das avaliações institucionais e dos mecanismos de gestão escolar (colegiados escolares, caixas escolares, conselhos escolares) dirigidos à participação da comunidade escolar. Todos esses modelos de processos avaliativos aumentaram o grau de exigência para com o mundo da educação e, conseqüentemente, para com os professores.

Gatti e Barreto (2009) evidenciam que 8,4% dos empregos formais com registro na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), destinavam-se a professores, considerada como a 3ª maior categoria de trabalho no país. E ressaltam, caracterizando os postos de trabalho na educação, que estes são ocupados em 70% por mulheres, o que ratifica ser o magistério uma profissão predominantemente feminina, onde se encontra um maior nível de escolarização, com grau superior alcançado a duras penas, quando os cursos superiores foram realizados a distância nos finais de semanas concomitantemente ao trabalho. Para tanto, observa-se que a jornada de trabalho no Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2009 é, em média, de 30 horas semanais.

As reformas trabalhistas implementadas no Brasil a partir da década de 90, reforçam a retração do sindicalismo, pois tornam o mercado de trabalho brasileiro mais flexível e diminuem a proteção social do emprego, gerando desemprego e precarização da força de trabalho.

Ao longo das últimas décadas, o que se tem constatado são descasos para com os professores: salários irrisórios, perda de prestígio social, exigências de vários níveis, falta de reconhecimento, ausência de estrutura básica de trabalho, aumento da violência nas escolas e carência de programas de qualificação que os valorizem. Esse cenário vem repercutindo significativamente na demanda por cursos de licenciatura.

Assim é que as mudanças no mundo do trabalho e da educação referendadas refletem no trabalho da escola, alterando sua configuração nos aspectos físicos e organizacionais que passa a ser orientada por conceitos administrativos de eficácia, eficiência e produtividade, excelência, oriundos do espaço da empresa sem significado para o campo

pedagógico, requerendo dos professores a sua adequação às novas exigências pedagógicas e administrativas.

Oliveira (2004) aponta que tais medidas são expressão da sensação de insegurança do professor e desamparo, tanto do ponto de vista objetivo, quando lhe faltam condições de trabalho adequadas; quanto do ponto de vista subjetivo, pois destituem historicamente o saber do professor, além da perda do controle do seu trabalho.

No início da industrialização, os operários famintos, e mal pagos, quebravam as máquinas. Aos poucos eles foram percebendo que o seu inimigo não eram as máquinas, mas o sistema de exploração do capital, representado pelo seu patrão. Foi um aprendizado lento. Aprenderam a se organizar contra o capital, em condições materiais adversas.

Hoje, muitas escolas estão sendo depredadas ou parcialmente danificadas, pelos próprios estudantes, notadamente nos bairros periféricos das grandes cidades.

A escola, para determinado tipo de aluno, é um pequeno campo de concentração, onde ele se vê prisioneiro, guardado por policiais à paisana. Esse aluno então investe contra a escola e contra o professor, enganando-se de inimigo, relata Gadotti (2008) referindo-se ao sistema de opressão capitalista, em que o professor é um dos pontos frágeis. E comenta o autor que o índice de neuroses dos professores é o mais elevado de todas as categorias sociais. E dentre os professores, ressalta-se o das professoras primárias. A escola tornou-se uma válvula de escape da sociedade opressiva.

A formação do professor ainda se encontra mais voltada para a função, constituindo-se em um processo desintegrado dos objetivos e necessidades desses profissionais. Os objetivos do sistema educacional são mais considerados, o que resulta em formações não efetivas por produzirem frustrações, trazendo em seu bojo elevadas demandas pedagógicas, sempre mais dirigidas para os professores, uma vez que os órgãos administrativos de educação não assumem suas responsabilizações na mesma proporção, o que agrava ainda mais o quadro de produção de frustrações desses profissionais.

Em oposição às insatisfações sofridas pelos professores, encontramos na pesquisa de Andrade (2007) que muitos professores, quando se encontram doentes, permanecem ainda em seus locais de trabalho, não solicitando os afastamentos que lhes são de direito.

Regulamentação por leis, decretos, instituição de políticas nacionais de educação, existem, algumas bem elaboradas, outras têm lacunas pertinentes a um sistema que é contraditório e diz ser democrático, mas que traz em seu cerne a discriminação em todas as suas nuances, inclusive para com os profissionais docentes.

É nesse contexto de não realizações pessoais e profissionais, que a saúde se fragiliza e a doença encontra seu espaço. Minayo (1991) escrevendo sobre o que representa a doença, diz haver nela, alterações na biografia das pessoas, implicando em mudanças no estilo de vida que significam conviver com “necessidades de saúde”, com perdas de ordem físicas, sociais, profissionais e familiares que repercutem na autoestima, imagem corporal e autonomia.

Inserida nesse cenário acompanho diariamente essa problemática e interessei-me por empreender uma pesquisa que focasse o cuidado humano, que sempre me encantou e quando esse cuidado inexistia ainda me inquieto. Esse interesse brotou há muito, também por razões de ser a educação, a docência e a educação especial, frutos de escolhas para estudos, profissão e especializações. Na função de terapeuta ocupacional inserida na educação especial, busquei um olhar clínico, associado às condições de vida, sociais, políticas e de trabalho desses profissionais. Na docência superior, pude “*in loco*” visualizar situações de insatisfações que geraram adoecimentos pela função.

Outros fatores motivaram esta pesquisa. Além do papel social desses profissionais, um deles é o fato da profissão de professor ser apontada em pesquisas recentes como relacionada à dimensão sofrimento no trabalho.

A busca de alternativas que permitam minimizar esse quadro e perseguidas também por mim, aqui tem seu começo, para possibilidades de análise e enfrentamento do problema, partindo de uma postura crítica, de ações reflexivas dentro de uma perspectiva de mudanças na situação presente.

Pelo caráter multidimensional do problema a questão maior que se apresenta é: até que ponto as exigências colocadas na atual fase do capitalismo que promoveram a reorganização do trabalho com reflexos significativos no trabalho docente, afetam a saúde dos professores que atuam nos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão?

Partindo da questão macro, foram definidas questões micro, não por se tratar de menor importância, mas a fim de tornar viáveis as respostas e de podermos nos aproximar dos objetivos traçados para essa pesquisa. Nesse caminho ao encontro de objetivos, as questões postas se delinearão na medida em que a pesquisa também se desenhava. Tomaram destaques as que se seguem:

- Em face do percurso histórico do trabalho sua precarização e os reflexos absorvidos pelo trabalho docente, que concepções têm as professoras dos

Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão sobre trabalho e condições do trabalho docente?

- Que inferências fazem as trabalhadoras docentes pesquisadas sobre a relação saúde/doença e a função que exercem?
- Há identificação entre a saúde auto percebida das docentes dos Centros com a síndrome de burnout?
- A educação especial hoje é direcionada para uma concepção de inclusão entendida como de âmbito social e político. Nessa perspectiva, que avaliação fazem as professoras dos Centros sobre inclusão, especificamente a escolar, que vem sendo construída no Maranhão?

Partindo dessas questões foram construídos os objetivos que deram norte à pesquisa.

- Objetivo geral:

- Analisar os reflexos da reorganização do trabalho no trabalho docente e sua relação com o perfil saúde/doença na ótica das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão.

- Objetivos específicos:

- Investigar com base no referencial teórico, a relação trabalho/saúde/doença no exercício da docência nos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão.
- Traçar o perfil saúde/doença auto percebida das docentes dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão.
- Identificar que avaliação fazem as docentes dos Centros sobre o processo de inclusão escolar que vem sendo construído no Maranhão.
- Apresentar devolutiva da pesquisa aos dois Centros de Ensino de Educação Especial com um plano de atividades voltado para a saúde docente no exercício da função.

As categorias de análise dessa pesquisa que nortearam o referencial teórico permearam um traçado histórico sobre o trabalho, a precarização do trabalho e seus reflexos no trabalho docente, a relação trabalho/saúde/doença e a educação especial.

O referencial teórico que embasou nossa pesquisa partiu de teóricos preocupados com essas temáticas. Nesse sentido, buscamos: Marx (1983, 1987, 1999), Antunes (1995,1999), Chauí (1999), Oliveira (2003,2004), Paro (2006). Adentrando o mundo do

trabalho docente, encontramos: Gatti & Barreto (2009), Frigotto (2002, 2010), Arroyo (2000), Tardif (2011), Ciavatta (2009), Castro (2003). Na Educação Especial referendamos: Caiado (2011), Bueno (1999). Para entendimento da relação trabalho/saúde/doença, lançamos mão dos estudos de: Minayo (1991,1996), Minayo-Gomez e Barros (2002), Dejours (1992), Esteve (1999), Barros (2003), Foucault (2007), Lancman (2004), Codo (1992, 1999, 2006). Desse modo a pesquisa se constituiu de um estudo de caráter quali - quantitativo, analítico, descritivo, interpretativo.

Um dos instrumentos de investigação usado, o que avaliou o perfil saúde/doença auto percebida das docentes com perguntas apenas fechadas, validado, com resultados que demos importância em todo o nosso percurso bibliográfico, nos dá margens para caracterizar nossa pesquisa também como um estudo quantitativo, onde as questões não se explicam por si mesmas, mas se inter-relacionam com as qualitativas em função da dinamicidade do fenômeno, ganhando a significação necessária para contribuir na compreensão do objeto, o que pode ser admitido pelas pesquisas com enfoque dialético, baseando-nos em Gamboa (1999).

O lócus empírico da pesquisa é o da educação especial oferecida pelos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão os quais denominamos como Centro “Sinceridade” e Centro “Fidelidade”. Essas denominações foram retiradas de numa caixinha de valores para o trabalho com educação intitulado: Vivendo Valores na Educação, o que julguei muito pertinente.

A escolha dos dois Centros deveu-se à proximidade das propostas pedagógicas, similaridades do alunado que, em comum, apresenta deficiência cognitiva, por terem os dois Centros, supervisão da educação pelo mesmo órgão A SUESP (Supervisão de Educação Especial do Maranhão), o que permite fazer análises mais aproximadas.

A não inserção dos outros Centros que educam pessoas com necessidades especiais: Centro de Ensino de Apoio Pedagógico Ana Maria Patello Saldanha (CAP/ MA); Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez Professora Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS/MA) e Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação Joãozinho Trinta – NAAH/S, justifica-se pelas suas especificidades, onde o CAP atende às pessoas com deficiência visual, o CAS que tem como público alvo alunos com deficiências auditivas e o NAAH/S se dirige ao alunado com altas habilidades/superdotação.

As práticas pedagógicas dessas outras instituições não inseridas na amostragem diferem até mesmo entre si, com recursos didáticos, ferramentas pedagógicas diferenciadas e peculiares às necessidades educacionais especiais de seu alunado.

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras do Centro “Sinceridade” e do Centro “Fidelidade” dos turnos matutino e vespertino, cuja população foi de 16 professoras. Desse contingente, 07 são do Centro “Sinceridade” e 09 professoras do centro “Fidelidade”, equivalência de 25% das professoras de cada Centro. O Centro “Sinceridade” tem em seu quadro 28 professoras, o Centro “Fidelidade” 35 professoras. Os critérios de exclusão foram as professoras que estavam em desvio de função e as que atuavam na itinerância, caso de algumas professoras do Centro “Sinceridade”.

Os procedimentos e instrumentos investigativos constaram de: pesquisa bibliográfica, que foi sendo buscada e construída em proporção equivalente ao percurso da pesquisa. Quanto à análise documental, esta foi realizada junto às secretarias dos Centros alvos da pesquisa, onde tivemos acesso aos projetos político pedagógicos.

Sobre o valor e alguns dos objetivos da pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p. 38) entendem que “[...] a pesquisa documental tem um valor significativo em relação aos dados qualitativos, complementando e associada a outras técnicas” ou “[...] desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Realizamos, então, uma entrevista semiestruturada, que se apresenta como semidiretiva, semiaberta, partindo de um roteiro prévio com perguntas que buscaram alcançar os objetivos pretendidos através dos relatos colhidos. (Vide Roteiro Apêndice A).

A entrevista foi dividida em blocos de perguntas para aproximação dos objetivos da pesquisa, assim como para facilitar a conjugação das respostas e suas análises.

Os blocos ficaram assim estruturados:

- a) Caracterização dos docentes e de seus vínculos empregatícios: perguntas referentes à identificação da professora, seu perfil social, ocupacional, formação, renda, tempo de magistério, jornada de trabalho. Formulado assim para favorecer a esquematização do perfil saúde/doença das docentes.
- b) Concepção das professoras sobre: trabalho; precarização do trabalho docente; condições do trabalho docente. Sobre trabalho e sua precarização, as perguntas foram abertas para captação e amplitude do entendimento que têm as professoras sobre trabalho e sua precarização. Para intuito de relatos sobre as condições do trabalho docente, estas abordaram pontos equivalentes à formação continuada, condições de trabalho no próprio centro, sobre recursos didáticos e sugestões para Supervisão de Educação Especial (SUESP) e Sindicato dos Professores do Estado do Maranhão (SIMPROESEMMA) para melhoria dessas condições.

c) Autopercepção das professoras dos Centros, da relação trabalho docente/saúde. Esse bloco com questões sobre jornada de trabalho, situações que geram prazer e desprazer na função docente, processo de formação que considerou a saúde docente e estratégias de enfrentamento pela professora, caso percebesse sua saúde fragilizada.

d) Avaliação, pelos docentes, sobre o processo de inclusão escolar que vem sendo construído no Estado do Maranhão. Uma só questão que munisse nossa análise de um ponto muito importante para o contexto de nossa pesquisa, uma vez que esta foi realizada em Centros de Ensino de Educação Especial e não em escolas regulares. Almejamos aqui perceber quais aportes e argumentos serviram de base para as professoras, ao avaliarem o processo de inclusão escolar que vem sendo construído no Maranhão, assim como estimar se as docentes se percebem dentro ou fora desse movimento.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34) entrevista semiestruturada é a que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Foi aplicado um questionário genérico de avaliação validada da qualidade de vida, o “Medical Outcomes Study 36– Short- Form Helth Survey (SF – 36)” norteado por questões específicas de saúde, com resultados em escores pertinentes à avaliação. (Anexo A).

O SF – 36 é uma versão em português do Medical Outcomes Study 36 – Item Short Form Helth Survey traduzido e validado por Ciconelli (1997). É um questionário genérico com conceitos não específicos para uma determinada idade, doença ou grupo de tratamento que permite comparações entre diferentes patologias e diferentes tratamentos. Considera a percepção dos indivíduos quanto ao seu próprio estado de saúde e contempla aspectos representativos da saúde.

É de fácil administração e compreensão, do tipo autoaplicável. O SF -36 é um questionário multidimensional formado por 36 itens englobados em 08 escalas ou componentes: capacidade funcional (10 itens); aspectos físicos (04 itens); dor (02 itens); aspectos emocionais (03 itens); saúde mental (05 itens); estado geral de saúde (03 itens); aspecto social (05 itens); vitalidade (04 itens). E contempla uma questão de avaliação comparativa entre as condições de saúde atual e de um ano. Avalia tanto aspectos negativos de saúde (doença ou enfermidade), como aspectos positivos (bem-estar). Os dados são avaliados a partir da transformação das respostas em escores escala de 0 a 100, de cada

componente, não havendo um único valor que resuma toda a avaliação, resultando em um estado geral de saúde melhor ou pior.

O SF – 36 é um instrumento já traduzido para o português, adaptado e validado para o Brasil, proporcionando maior segurança aos pesquisadores para aferir a qualidade de vida. A maioria dos instrumentos é constituída de questionários que compreendem um determinado número de itens reunidos sob domínios, quando se refere à área do comportamento humano que se está tentando avaliar.

Para que um questionário seja considerado adequado e validado, deve ser confiável, reprodutível e sensível a alterações, ser de fácil aplicação, compreensão e feito, preferencialmente por meio de métodos quantitativos. (CICONELLI, 1997).

Em sua tese a referida autora realizou a tradução e a validação do SF – 36 para o português. Além do Brasil, outros 20 países também realizam este mesmo trabalho.

A escolha do instrumento para avaliação da qualidade de vida deu-se pelo fato de ser uma avaliação que é validada; apresentar compatibilidade com os objetivos da pesquisa; ser o modelo mais usado de avaliação em qualidade de vida presente em artigos de periódicos brasileiros na área de saúde, disponíveis no SCIELO período de 2000 - 2005. Brasil, 2007. Nesse estudo, dos 17 instrumentos que podem ser utilizados para avaliação em qualidade de vida, o (SF-36) superou o menos usado em 10 vezes, e o que mais se aproximou do instrumento escolhido, se distanciou 06 pontos.

Para análise das entrevistas foram consideradas as categorias de análise, estabelecendo diálogo com o referencial teórico. Assim sendo, os resultados do questionário foram obtidos por procedimento quantitativo, articulado a recursos qualitativos, que abriram caminhos para uma análise comparativa com relatos obtidos pela entrevista.

Para o início da pesquisa visitei os dois Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão. Fui indagar se seria possível adentrar aos centros com a pesquisa. Nesse momento foram relatados verbalmente quais eram os objetivos e as gestoras ficaram cientes sobre os instrumentos de investigação que seriam utilizados. De pronto, fui acolhida pelas duas gestoras que me deram todo apoio, julgando “*a priori*” que a pesquisa seria de grande valia para as professoras, pelo interesse pessoal que as envolveria e também os Centros. Nessa visita coletei dados com as gestoras sobre o número de professores, turnos que trabalham, para a escolha da amostra que usaria. Foi então que escolhemos a data de início, melhores dias para a aplicação do questionário e coleta das entrevistas. Referi para as gestoras que, ao final de minha pesquisa, retornaria às instituições para fins de devolutiva, com um plano para

a saúde ocupacional do corpo docente e concessão de uma cópia da dissertação para cada Centro.

Retornei aos dois Centros, munida com a documentação exigível para os padrões éticos de uma pesquisa: termo de consentimento livre e esclarecido para as professoras (Apêndice B); carta de apresentação às gestoras (Apêndice C); organizei uma pasta que foi entregue a cada Centro com os modelos da entrevista e do questionário a ser aplicado, assim como as professoras que seriam pesquisadas. A escolha das professoras foi tida como aleatória, porém excluindo aquelas que estavam em desvio de função e as que trabalham na itinerância, caso de algumas professoras do Centro Sinceridade.

O tempo de permanência nos dois Centros foi de três semanas, visitando as duas instituições por, em média, duas vezes semanais. Ao todo foram realizadas 07 visitas em cada Centro.

Para aplicação do questionário e da entrevista, antes perguntei a cada professora se aceitaria participar da pesquisa, e todas responderam positivamente. Apresentei então, o título, os objetivos, a forma que poderiam ser respondidos o questionário e a entrevista. Assim, para cada professora foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido para serem assinados. Cientes de que suas identificações não seriam reveladas por questões éticas, decidimos que em seus relatos cada uma teria um código. Esses códigos foram originários do mesmo jogo de cartas “vivendo valores na educação”, de onde escolhi denominar os dois Centros. “Sinceridade” e “Fidelidade”.

Fomos então jogar cartas. Cada professora retirava aleatoriamente uma carta, que representava um valor humano. Disse-lhes que o baralho era mágico e o código retirado seria exatamente o que a pessoa era ou o que deveria melhorar em seu percurso de vida. A grande maioria achou muito interessante a carta escolhida, julgando que “deu muito certo”. Nossos encontros, a partir daí foram prazerosos e plenos de respeito mútuo, com trocas significativamente satisfatórias. Tornamo-nos colegas próximas, prontas para futuras amizades.

Os códigos sorteados para as professoras foram: “Bela” “Respeitadora” “Prática” “Calma” “Honestas” “Mágica” “Gentil” “Cooperação” “Gentileza” “Paz” “Boa Vontade” “Autorespeito” “Delicadeza” “Alegria” “Simplicidade” e “Capricho”.

O desenho teórico da pesquisa trilhou um caminho pensado da seguinte forma: no primeiro capítulo trouxemos a introdução. No segundo capítulo discutimos sobre a natureza do trabalho, as mudanças ocorridas e os reflexos dessas mudanças no trabalho docente, incluindo ainda o percurso da precarização do trabalho docente. No terceiro capítulo foi

abordada a relação trabalho, saúde e doença, tendo a função docente como lócus dessa relação. A pesquisa adentrou sobre sofrimento psíquico, carência de significado da função no trabalho, o que justifica a escolha pela síndrome de burnout, (síndrome da desistência do professor). Tal estudo mais específico se dá pelo fato de esta síndrome abarcar um conjunto de sintomas físicos, psíquicos e sociais, logo ela não se caracteriza apenas como do âmbito físico ou psíquico ou social, mas é uma doença que afeta primordialmente categorias que lidam com o outro, com o afeto, com as relações, onde estão inseridos os docentes. Chamada de a síndrome da desistência do professor.

No quarto capítulo abordamos a educação especial entendida como reflexo da educação que aprendemos, com seu aporte legal, sua relação com o ensino regular. Nesse capítulo também apresentamos os dois Centros pesquisados. Pudemos mostrar ainda, com os dados empíricos, o mundo do trabalho na educação especial na concepção das docentes dos Centros.

No quinto capítulo abordamos a concepção das docentes dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão sobre trabalho/trabalho docente/saúde, com o traçado do perfil saúde/doença autopercebida das docentes.

Deixamos para o sexto capítulo, as considerações finais que identificamos como abertura de caminhos para práticas que favoreçam a saúde docente no exercício da função, trazendo os resultados do questionário e os relatos colhidos das entrevistas, onde fazemos uma análise comparativa dos dados encontrados nos dois instrumentos de pesquisa e sugestões de alguns caminhos para práticas que favoreçam a saúde docente no exercício da função, pensado esse ponto para uma devolutiva prática aos Centros pesquisados.¹

¹ Os trâmites éticos envolvidos na pesquisa serão respeitados. (Vide Termo de consentimento Apêndice B)

2 NATUREZA DO TRABALHO: ESSE MUNDO CURIOSO CHEIO DE HISTÓRIA

Tratar do trabalho docente na Educação Especial buscando identificar a relação saúde/doença no exercício profissional requer abordar sobre a natureza do trabalho sua precarização e há que se buscarem as dimensões que os distinguem: criadora da vida humana, que é a dimensão ontológica e o trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado, formas que o trabalho assume no capitalismo. Marx destaca uma dupla centralidade do trabalho, quando esse é concebido como valor de uso, trabalho criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e também como decorrência dessa compreensão, princípio educativo. Ainda em Marx, (1983 p. 50).

[...] o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem quaisquer que sejam as formas de sociedade. É necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Nesse sentido, para Marx, as duas distintas dimensões assumidas pelo trabalho estão articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. Estando o primeiro subordinado às necessidades imperativas do ser humano considerado em sua condição de ser histórico-natural, que necessita produzir os meios de manutenção de sua vida biológica e social. A segunda dimensão da centralidade: o princípio educativo do trabalho, que se deriva da especificidade de ser uma atividade necessária, desde sempre, a todos os seres humanos.

Na empiria da pesquisa, através da entrevista, foi sugerida uma questão sobre trabalho conduzida de forma aberta e assim direcionada: tente descrever o que vem à mente quando ouve a palavra trabalho. Os relatos das professoras do Centro “Sinceridade” variaram entre significar responsabilidade, na opinião de 100% das entrevistadas a entendimentos como relações de compromisso, gosto pelo que faz carinho, amor, dedicação, missão, disciplina.

A professora “Honestas” do Centro “Sinceridade” assim se expressou: “trabalho é o que todos almejam, o trabalho dignifica, é responsabilidade e faz parte da vida humana”. (Informação Verbal²).

Kosik, (1976) traz à tona duas questões sobre a centralidade trabalho, onde a primeira diz respeito ao fato de o trabalho ser um processo que permeia todo o ser humano e constitui-se na sua especificidade e a segunda refere-se à questão sobre como e em que

² Nomes da Professora e do Centro são fictícios.

condições o trabalho poderá garantir a realização do bem viver. Tem-se, portanto, por um lado, o trabalho como fundante da própria condição do ser humano, e por outro o trabalho na sociedade capitalista como um processo que aliena o homem de suas características humanas, apresentando comum união com o pensamento de Marx.

Sobre a constituição do trabalho, Paro diz ser um dos aspetos essenciais na distinção entre o homem e os demais animais, quando atividade direcionada a uma finalidade, portanto, uma atividade humana. E sobre esta fundamentação explicita:

[...] enquanto para os animais a atividade que realizam é inata e resultado puramente do instinto, para o homem o trabalho constitui-se em aprendizagem e atividade socialmente construída. E dessa forma, o trabalho é uma atividade por meio da qual, intencionalmente, o homem transforma a natureza em benefício próprio. (PARO, 2006, p. 117).

Concebendo essa relação homem/trabalho, Paro enfatiza que o homem é o único animal que, ao satisfazer suas necessidades naturais, cria outras necessidades, ultrapassa o domínio da satisfação de tais necessidades e busca a satisfação das necessidades criadas, do supérfluo. E é por meio do trabalho que ele realiza o supérfluo.

Para o autor, o homem atua sobre o mundo transformando-o em seu benefício, e nesse processo se depara com a necessidade de decidir sobre o que é bom e o que não é, cria valores, sendo, portanto, um ser ético. Esses valores servem como referência para o estabelecimento de objetivos que são realizados por meio do trabalho. Nesse processo, o homem supera a esfera da necessidade ascendendo à esfera da liberdade, tornando-se um ser histórico, que faz história, cria a si mesmo e produz sua existência como ser humano.

Marx (1987, p. 54), distinguindo o trabalho concreto do abstrato diz que:

[...] todo trabalho é de um lado, chamado de dispêndio de força humana de trabalho no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho sob forma especial para um determinado fim e nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso.

E ainda diante do duplo caráter do trabalho – concreto e abstrato – que se expressa no duplo caráter da mercadoria, valor de uso e valor de troca, Marx fornece as bases para discussão sobre o significado essencial do trabalho, enquanto trabalho genérico, na constituição do homem, e as características negativas do trabalho abstrato no contexto da sociedade capitalista.

Paro em consonância com Marx, entende que cada trabalho concreto tem em vista a produção de mercadorias com valores de usos distintos. Mas se forem subtraídas das mercadorias todas as suas qualidades materiais, fazendo desaparecer o seu caráter útil, também não é mais produto de qualquer forma de trabalho particular. As diferentes formas de trabalho concreto não mais se diferenciam umas das outras e podem ser reduzidas a uma única espécie que é o trabalho humano abstrato. Há entre os mais diferentes tipos de trabalho concreto, algo que lhes é igual: o fato de ser o trabalho humano homogêneo ou ainda, dispêndio de energia humana.

[...] o trabalho humano abstrato dá a substância do valor da mercadoria, e este valor pode ser medido. Nesse sentido a quantidade de trabalho é medida pelo tempo de duração e o tempo de trabalho, por frações de tempo, como hora, dia. (MARX, 2002, p. 60 apud PARO, 2006, p. 89).

Trabalho morto e trabalho vivo são outros conceitos marxianos, trabalho morto é tido como trabalho objetivado, que se utiliza das novas tecnologias e trabalho vivo é representado por meios de produção, a força de trabalho.

Nesse sentido, Paris (2002, p. 233) diz que o capitalismo prefere desenvolver ao máximo o trabalho morto. E enfatiza: “O capitalismo, com efeito, encontra na máquina um aliado muito mais firme e explorável do que no trabalhador, com sua capacidade de rebeldia e suas limitações fisiológicas”. Tanto o trabalho vivo como o trabalho morto são propriedades do capitalista, que busca exacerbar mais o último tipo, conforme sua condição de investir nos meios de produção (instalações, maquinários, instrumentos) e tornar o trabalhador cada vez mais subordinado a esses elementos, pois eles não se apresentam subsumidos ao trabalhador; este é que aparece a eles subsumido. Não é o trabalhador que os usa, mas eles que o usam. E essa relação já é representativa de uma perversão, personificação da coisa, e coisificação da pessoa.

A natureza e o trabalho humano são condições essenciais na produção e reprodução da vida, constituições das bases materiais de nossa existência. Desse modo, o trabalho é a fonte de produção da vida do homem. Mas é com o capitalismo que o trabalho assume valor existencial. Na legitimação do movimento capitalista, define-se o trabalho como racionalizador da atividade econômica, como virtude. Nas palavras de Chauí, o trabalho dignifica o homem, qualquer trabalho. E ressalta:

[...] aquele que faz seu trabalho render dinheiro, em lugar de gastá-lo, o investe em mais trabalho, para gerar mais dinheiro e mais lucro, vivendo frugalmente e honestamente (isto é, pagando em dia suas dívidas para assim obter mais crédito), é um homem virtuoso. (CHAUÍ, 1999, p. 14).

Frigotto (2010) entendendo que o conceito de homem não é um conceito abstrato, a-histórico, diz que à medida que passamos da visão abstrata e genérica de homem para uma visão histórica, concreta, de um homem que se produz nas relações sociais de produção, o conceito de trabalho e de propriedade está implicado na concepção gramsciana quando o homem concreto é concebido como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência. E, por essa relação, Marx entende que:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. [...] Atuando assim a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1999, p. 211).

O processo de trabalho, que é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas, condição necessária do intercâmbio material entre homem versus natureza, condição natural e eterna da vida humana, recebe uma determinação social, histórica, e é convertido em trabalho genérico, abstrato, um trabalho separado dos sujeitos – força de trabalho.

O trabalho então se constitui como dever e direito, por ser elemento criador da vida humana. Pelo trabalho e propriedades dos bens do mundo, é que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir sua existência.

Antunes (1995) postula que a natureza humana sofre metamorfose a partir do processo laborativo, dada à existência de uma posição teleológica e de uma realização prática, tendo-se, portanto, por meio do trabalho, um processo que simultaneamente altera a natureza e autotransforma o próprio ser que trabalha. E acrescenta que o trabalho quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e seu vir a ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido mais amplo.

Pelo trabalho, o ser social produz-se a si mesmo como gênero humano. Pelo processo de autoatividade e autocontrole, o ser social salta da sua origem natural baseada nos instintos para uma produção e reprodução de si como gênero humano, dotado de autocontrole consciente, caminho imprescindível para a realização da liberdade.

Como categoria de mediação, o trabalho permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o ser que se torna social. Antunes (1995) compara como sendo a linguagem e a

sociabilidade, uma categoria que se opera no interior do ser, ao mesmo tempo em que transforma a relação metabólica entre homem versus natureza, e num patamar superior, entre os próprios seres sociais, auto-transformando o próprio homem e a sua natureza humana. E como no interior do trabalho estão pela primeira vez presentes todas as determinações constitutivas da essência do ser social, ele se mostra como categoria originária.

Retornando historicamente ao trabalho, Frigotto e Ciavatta (2002) analisam que desde o século XVIII, em quase todas as sociedades, o trabalho veio sendo regulado pelas relações sociais capitalistas. Eles explicam que essas relações sociais capitalistas são um modo de produção social da existência humana que foi se estruturando em contraposição ao modo de produção feudal que se caracterizava pela acumulação de capital, mediante o surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Dessa relação social assimétrica foram se constituindo as classes sociais fundamentais: os proprietários dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários – trabalhadores que necessitavam vender sua força de trabalho para sobreviver. Esse fenômeno, os autores entendem como o surgimento da relação trabalho/emprego, e o nascimento do trabalho assalariado.

Neste cenário, propriedade, trabalho, ciência e tecnologia deixam de ter sua centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. Os trabalhadores, eles mesmos, tornam-se uma mercadoria. Uma mercadoria especialíssima, por ser a única capaz de incorporar um valor maior às demais mercadorias que são coletivamente produzidas.

O trabalho assalariado passa a ser o manancial de onde se torna possível a acumulação e a riqueza de poucos, mediante a exploração e a alienação do trabalhador. A afirmação do trabalho como algo nobre e positivo torna-se fundamental à nova ordem social capitalista, tratando-se de uma maneira de forçar o trabalhador a empregar-se e a submeter-se à exploração e alienação.

Esse processo de alienação faz com que o salário que o trabalhador recebe no fim do dia, da semana ou do mês, represente apenas parte do tempo pago pelo que produziu de bens ou serviços, a outra parte fica com quem empregou o trabalhador. Parte do seu esforço, que tem como resultado mercadorias ou serviços é então alienado, ou seja, é apropriada pelo empregador. E sua legitimação pelo contrato de trabalho, mascara esta exploração.

A crítica direcionada ao modo de produção capitalista explicita que essa forma de relacionar para produzir a existência, consiste na dicotomia entre o capital e o trabalho, deixando este de se constituir em atividade criadora para se transformar, travestido em

emprego, em atividade embrutecedora do homem. Essa dicotomia vai gerar uma divisão do trabalho que aprofundará a distância entre o capital e o trabalho.

Frigotto (2010) acredita que é na compra, na apropriação e no consumo da mercadoria especial chamada de força de trabalho, componente da mercadoria visualizada em sua amplitude, que o capitalista encontra a fonte única do lucro. Todo o esforço do capital e do capitalista é então o de ampliar a taxa de mais valia, taxa esta que mede o grau de exploração da força de trabalho. O autor acrescenta ainda que o que constitui o objeto de troca entre capitalista e assalariado não é o trabalho, mas a força de trabalho.

Em Lancman, (2004, p. 71) encontramos que “o mundo do trabalho sofreu intensas transformações nos últimos anos com a introdução de novas tecnologias, aceleração do ritmo do trabalho, mudanças na organização do modo de produção, surgimento de novas profissões em detrimento de outras, globalização e redefinição das relações entre o capital e o trabalho. Essas transformações influenciaram o surgimento de novas organizações do trabalho”. Outro ponto que enleva a autora, nos tempos pós-modernos, refere-se à mudança de perfil da classe trabalhadora caracterizada pela diminuição da classe operária industrial e a expansão do trabalho no setor de serviços, tendo essas mudanças, provocado grande impacto nas relações trabalho/emprego.

A década de 80, no entendimento de Antunes (1995) foi a que presenciou, nos países de capitalismo avançado, essas profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações que o autor afirma ter a classe que vive do trabalho, presenciado a mais aguda crise do século, que não só atingiu a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade, e, no íntimo, afetou sua forma de ser.

Lancman (2004), referenda que a inserção no trabalho, então começa a se fazer de formas variadas, por meio da terceirização de trabalhos autônomos. Em razão disso, o emprego estável, o sonho da aposentadoria ou de uma carreira profissional linear e progressiva, direitos trabalhistas e proteção à saúde do trabalhador começam a fazer parte do passado. O desemprego, o subemprego e o trabalho informal tornam-se permanentes e estruturais. Essa situação criou uma grande mobilidade no mercado de trabalho e favoreceu relações de trabalho precárias, que influenciaram as condições de trabalho e saúde daqueles que estavam ainda empregados.

Os trabalhadores assalariados, com medo do desemprego, passaram a aceitar a precarização das condições de trabalho e a flexibilização de direitos trabalhistas.

Chegou-se a acreditar que a evolução tecnológica no mundo do trabalho apontava para o seu fim ou que haveria uma redução do tempo de trabalho para tornar possível uma maior oferta de empregos. Esperava-se o fim do trabalho penoso, maior tempo para o lazer, e nada disso se confirmou. O que se viu e permanece é uma diminuição de postos de trabalho, aumento do desemprego, e concomitantemente uma sobrecarga e a multiplicação das atividades daqueles que permanecem no mundo do trabalho.

No que tange a direitos, condições de trabalho e flexibilização, Antunes (1995), indica algumas conclusões: a luta pela redução da jornada ou tempo de trabalho deve estar no centro das ações do mundo do trabalho; lutar pela redução do trabalho, visando no plano mais imediato, minimizar o brutal desemprego estrutural, que é consequência da lógica destrutiva do capital e de seu sistema; reduzir a jornada ou tempo de trabalho, segundo o autor, para que não prolifere ainda mais a sociedade dos precarizados e dos desempregados. “Trabalhar menos para todos trabalharem”. Deve-se adicionar a essa consigna outra não menos decisiva: produzir o quê? E para quem?

Numa segunda conclusão referente ao direito ao trabalho, Antunes (1995) diz ser esse direito uma reivindicação necessária, não por que se preze e se cultue o trabalho assalariado, heterodeterminado, estranhado e fetichizado, em sua linguagem (que deve ser radicalmente eliminado com o fim do capital), mas porque estar fora do trabalho, no universo do capitalismo vigente, particularmente para a massa de trabalhadores, que totaliza mais de dois terços da humanidade, que vivem no chamado terceiro mundo, desprovidos completamente de instrumentos verdadeiros de seguridade social, significa uma desefetivação, desrealização e brutalização ainda maiores do que aquelas já vivenciadas pela classe que vive do trabalho.

Ainda no que tange a direito ao trabalho, a luta pelo trabalho em tempo reduzido e pela ampliação do tempo fora do trabalho, tempo livre, sem redução de salário, o autor refere que é muito diferente de flexibilizar jornada de trabalho, uma vez que esta se encontra em sintonia com a lógica do capital, devendo estar intimamente articulada à luta contra o sistema de metabolismo social, que converte o tempo livre em tempo de consumo para o capital, onde o indivíduo é impelido a capacitar-se para melhor competir no mercado de trabalho, ou ainda a exaurir-se num consumo coisificado e fetichizado, inteiramente desprovido de sentido.

Desse modo, a luta imediata pela redução da jornada ou do tempo de trabalho, e a luta pelo emprego, em vez de serem excludentes, tornam-se necessariamente complementares. E o empreendimento societal por um trabalho cheio de sentido e pela vida autêntica fora do trabalho, por um tempo disponível para o trabalho, que seja verdadeiramente livre e autônomo

fora do trabalho, ambos, portanto, fora do controle do comando opressivo do capital, convertem-se em elementos essenciais na construção de uma sociedade não mais regulada pelo sistema de metabolismo social do capital e seus mecanismos de subordinação.

Em Castel (1998, p. 157) encontramos que:

Foi à relação com o trabalho que mudou profundamente. Ele é daqui para frente vivido por muitos como inquietação. O medo de perder o emprego predomina. Mas é ainda sobre o trabalho, quer se o tenha, quer este falte, quer seja precário ou garantido, que continua a desenvolver-se hoje em dia o destino da grande maioria dos atores sociais.

Nessa direção se voltou o relato da professora “Delicadeza” do Centro “Fidelidade”: “[...] trabalho é sacrifício, dedicação, responsabilidade e preocupação” (Informação Verbal).

A grande maioria das professoras do Centro “Fidelidade” referiu-se a trabalho como responsabilidade e compromisso, mas foi também classificado como tudo na vida.

São as condições sociais do trabalhador que o obrigam a estabelecer um contrato de trabalho com o capitalista. Por não possuir os meios de produção para realizar o trabalho que lhe permite a produção de sua própria vida, vende sua força de trabalho como mercadoria. Esse processo aliena o trabalhador de sua produção, já que o produto pertence ao capitalista que, ao pagar pela força de trabalho, adquire o direito de se apropriar do produto do trabalho alheio. Nessa perspectiva, seguimos com a pesquisa em direção ao trabalho e ao trabalho docente.

2.1 Trabalho docente: uma história também de precarização

A desvalorização dos saberes dos/as professores/as pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. Historicamente os/as professore/as foram durante muito tempo associados/as a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX eles/as se tornaram um corpo estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou estatal, os/as professores/as sempre estiveram subordinados/as a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles/as, que os/as associavam a executores/as.

Ainda hoje, na maioria dos países, embora os/as professores/as ocupem a posição mais importante entre os agentes escolares, mesmo que o papel deles/as seja tão importante quanto o da comunidade científica no que se refere ao aspecto sociocultural, eles/as se

encontram com muita frequência, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que seguem a vida escolar. O poder desses/as professores/as, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é muito reduzido.

“Simplicidade” demonstra que esse poder decisório do professor é sim reduzido quando sugere para a Supervisão de Educação Especial (SUESP) melhorias nas condições de trabalho no Centro. Em seu relato, a professora acha que a SUESP deveria: “[...] ouvir a necessidade do professor para depois elaborar um plano que atenda às necessidades do aluno, levando em consideração também a opinião do professor que conhece os alunos”. (Informação Verbal).

Tardif (2012, p. 243) sobre autonomia do/a professor/a postula: “[...] se quisermos que os/as professores/as sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

Analisando sua experiência docente, Tardif afirma que a profissão docente é dividida, que fica muitas vezes contra si mesma, e continua: os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário. Os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas eles acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiões do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam que são apegados demais às tradições e às rotinas. Por toda parte reinam hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre os professores dos diferentes níveis de ensino.

Monteiro (2002) destaca que os professores são considerados meros instrumentos de repasse de conhecimentos produzidos por outros, desprovidos de um saber próprio, “técnicos” dotados de saberes sobre como adequar uma aula, motivar os alunos, conseguir sua atenção e facilitar a aprendizagem. E são vistos com “suspeita” pela comunidade científica, uma vez que em seu trabalho podem distorcer e/ou (re) produzir erros ao simplificar os assuntos que precisam ser ensinados. Vários têm sido os adjetivos utilizados para desqualificar e responsabilizar os professores pelo fracasso da escola e da educação, quando na maioria das vezes, eles são vítimas tanto quanto seus alunos.

Os/as professores/as enfrentam condições materiais de trabalho muito precárias, e têm que lidar com um cotidiano nas grandes cidades, onde a violência deixa marcas cada vez mais preocupantes nas relações interpessoais. Há de sobreviver nessas condições de trabalho, gerando um consumo de grande parte das energias dos profissionais que, assim, não

encontram alento para experiências inovadoras. E na escola pública, que abarca a maior população do alunado, em nosso país, esse cenário tornou-se comum.

Contudo, nos Centros de Ensino de Educação Especial pesquisados, a concepção das professoras sobre as condições do trabalho docente em seus relatos, nos mostrou que no Centro “Sinceridade” 04 das professoras conceberam essas condições como suficientes, e a professora “Gentil” diz que: “[...] as condições de trabalho são boas, o ambiente de trabalho é harmonioso e existe parceria entre escola e família”. (Informação Verbal).

O que a professora “Gentil” diz é compatível com o relato da maioria das professoras, que julgam não haver precarização do trabalho docente no Centro “Sinceridade”. Mas quando se referem ao salário, se este cobre as intenções de lazer e cultura, a maioria relata que não.

No Centro “Fidelidade” já não encontramos o mesmo eco, pois 08 professoras disseram que as condições de trabalho no Centro não são boas, há relatos sobre a falta de recursos didáticos principalmente, mas também sobre as instalações físicas que precisam ser melhoradas. Mesmo assim a maioria não designou o trabalho docente como precário. E quanto ao salário, consideram-no insuficiente.

No centro “Fidelidade” o entendimento sobre precarização do trabalho docente mostrou-se mais crítico, mesmo assim não alcança o que preconiza Tardif (2011) que ao chamar atenção para a carga de trabalho, por exemplo, diz que vários fatores estão aí implícitos: fatores materiais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Fatores sociais como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos e de sua família. Fatores ligados ao objeto de trabalho, tais como o tamanho das turmas, a diversidade da clientela, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem. Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matéria a dar, o vínculo empregatício, além de exigências formais ou burocráticas a cumprir.

Alguns desses fatores se apresentaram nas respostas das entrevistas. No entanto, estes, não foram associados como precarização do trabalho docente.

Léda (2009. p. 54), em sua tese comenta sobre o que se vem falando de trabalho precário, e questiona: mas o que significa precário no trabalho docente? Como resposta ela diz que:

Trabalho docente precário é aquele realizado sob contratos temporários desprovidos dos direitos trabalhistas, de estabilidade e com remuneração muito abaixo daquela dos efetivos.

Essa é uma visão reducionista de precarização do trabalho docente, que se dá em função da compreensão de que os impactos causados pela reestruturação produtiva sobre os trabalhadores são apenas econômicos.

Nesse ângulo, o entendimento da precarização se encontra no seu viés jurídico, fazendo-se necessária a análise por outro ângulo, o da precarização do trabalho docente caracterizado pela intensificação do trabalho, flexibilização e redução de salários, aumento da produtividade, equivalendo à expansão do atendimento escolar sem aumento de investimento e dos níveis de exigências institucional.

O processo de precarização docente não é mérito apenas dos novos empregos sob novas formas de contratações. Paralelamente aos contratos de trabalho precarizados outras exigências e mudanças foram impostas no dia a dia das atividades escolares e do docente, representado pelo aumento do trabalho docente em extensão, intensidade e qualidade, com o objetivo claro de mercantilizar a educação pública.

A baixa capacidade do processo de qualificação, as precárias condições de trabalho, a desmotivação e insatisfação no campo profissional e o reconhecido desprestígio social da ocupação têm sido apontados como definidores da natureza e qualidade da atividade docente e consideradas causas determinantes de situações de fracassos escolares. Contraditoriamente a essa situação de quase descrédito da ocupação profissional de educador, sobrepõe-se um consenso social de que o papel dos/as professores/as é crucial para se operarem as mudanças pretendidas na escola e na sociedade.

O que de fato as pesquisas apontam, segundo Frigotto (2010) é que, ao contrário do que se poderia desejar, a escola pública frequentada pelos filhos da classe trabalhadora, desde seus aspectos físicos e materiais, até as condições de trabalho do corpo docente é amplamente precária. Fica patente não só no âmbito de Brasil, mas de América Latina, que os filhos da grande massa de trabalhadores proletarizados frequentam as escolas nas piores condições físicas e materiais, sem recursos didáticos e pedagógicos; permanecem na escola por menos tempo à medida que frequentam estabelecimentos com três ou até quatro turnos diurnos, e tendo um professorado não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é o ensino de qualidade, mas o comércio do ensino. A proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar.

Os mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar, especialmente para a classe trabalhadora, encontram sua matriz básica na própria forma de o Estado gerir a política educacional. A análise da reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei. 5.692/71) e a reforma universitária (Lei n. 5.540/68), em relação ao caso brasileiro, exemplificam com muita clareza que estas reformas, ao contrário do que postulam, têm representado, ainda que contraditoriamente, formas de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes. (BRASIL, 1971).

Um debate sobre a reorganização do processo de trabalho e sobre a precarização encontra-se na revista *Universidade e sociedade/ Sindicato Nacional dos/as Docentes das Instituições de Ensino Superior*. Ano 1 (fev. 1991), referenciando que esse processo e essa

precarização privilegiavam tendencialmente apenas um setor do proletariado nacional, aquele envolvido com as atividades que geram diretamente a mais valia, aqueles que realizam o trabalho produtivo, a exemplo do operariado industrial. Os segmentos de trabalhadores que não produzem diretamente a mais valia e que realizam o denominado trabalho improdutivo, não tiveram o mesmo espaço.

A dinâmica da precarização, que perpassa a intensificação do ritmo de trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais encontram-se dentro da lógica de produzir mais com menores custos e se manifesta aí, com clareza. Também aqui é manifestada a captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcançando todo o conjunto do proletariado.

As especificidades de trabalhos e trabalhadores existem, haja vista que o processo de trabalho é diferente, mas o fundamento geral que estrutura a reprodução ampliada do capital e a situação de classe de segmentos aparentemente diversos como os trabalhadores que realizam o trabalho produtivo e os que realizam o trabalho improdutivo os colocam na mesma condição: ambos precisam vender a sua força de trabalho para viver, e estão submetidos à mesma lógica de exploração do trabalho, tanto em termos objetivos, quanto subjetivos. Essas determinações objetivas e subjetivas do processo de trabalho capitalista, na atualidade, interferem na precarização da atividade docente.

A solução clássica apontada pelo capital é potencializar a produtividade do trabalho vivo. A redução relativa dos salários em detrimento da incorporação de capital físico manifesta-se como contra tendência à crise. Crise esta relacionada “*a priori*” com os setores que realizam diretamente a produção de mais valia, porém o fenômeno abarca também os setores onde o processo de trabalho não produz diretamente a mais valia, a exemplo da aparelhagem estatal.

A teia do capital se estende com a intenção de subsumir a esfera pública à lógica do capital. O discurso é o da modernização, mas, a rigor, trata-se de modernização conservadora cuja intenção é tornar a aparelhagem estatal mais próxima do próprio modo de ser do capital, resultando no recrudescimento do individualismo, na penetração do “*ethos*” empresarial e do empreendedorismo de livre iniciativa nos princípios que regem o trabalho na aparelhagem estatal.

Nesse cenário, têm se ampliado pesquisas, discussões, reflexões e tomada de decisões referentes à formação e profissionalização dos professores em todo o mundo. Quantitativamente, a última década registrou uma considerável ampliação das pesquisas sobre os professores.

No Brasil, segundo Castro (2003) é significativa nesse período, não só a oferta de relatórios de pesquisas e livros sobre a profissão docente, mas também a indicação da mudança de tendência das investigações. Estudos descritivos de situações formais sobre o trabalho docente e sobre os processos de qualificação cedem lugar a pesquisas de contornos especiais da ocupação que versam, entre outras matérias, sobre a natureza da profissionalização no confronto com os aspectos particulares da vida sociocultural dos profissionais, e a natureza e a qualidade do trabalho específico desenvolvido nos contornos das instituições e da sala de aula. Uma nova mentalidade na direção da pesquisa provocou mudanças também nas abordagens metodológicas e definiu um novo estatuto para a produção de conhecimento sobre os professores e o seu trabalho. Segundo a autora, as questões de fundo que essa nova tendência persegue podem ser explicitadas em três grandes interrogações: quem é o professor? Qual é a especificidade do trabalho docente? Que situações, emergentes e históricas, produziram e conformaram particularidades da identidade profissional dos professores e do trabalho que desenvolvem?

Os docentes contribuem também para a erosão de seu prestígio, pois assumiram como estratégia na contestação dos maus tratos do estado e das empresas, a adoção de alguns signos que apontam a remuneração irrisória e consequente marginalização na sociedade de consumo. Nesse caso a pressão maior para menosprezar a atividade docente no Brasil começou com a desqualificação oriunda do tratamento conferido pelo Estado ao corpo docente.

Houve um processo de estigmatização dos servidores públicos com o argumento de que eles seriam incompetentes, desonestos e preguiçosos. Isso aumentou com a tecnocracia dominante no governo militar, quando os governantes preferiam nomear profissionais oriundos da iniciativa privada para os cargos elevados da administração pública, alijando os funcionários de carreira. Por meio de diferentes mecanismos, incentivaram também a hipertrofia das escolas particulares para operar o ensino fundamental e isso teve resposta favorável do setor privado, que venderia um serviço precioso às famílias que fariam muitos sacrifícios para garantir a qualificação profissional dos filhos, justamente quando a modernização da sociedade indicava a importância da formação plena.

Ao sofrer dificuldades financeiras e erosão de seu prestígio, quem pôde escolher outra profissão abandonou a docência no ensino fundamental. Assim ela passou a ser progressivamente assumida por moças oriundas da classe trabalhadora que tinham concluído o magistério, pois a perversidade da nova política educacional era mascarada por alguns traços de democratização da escola. Nessa direção, Castro (2003) postula o tratamento

conferido atualmente aos docentes brasileiros e elenca: - Não há apoio efetivo ao trabalho do professor. - Não há interesse pela sua qualificação plena. - Há consenso de que a docência pode ser sempre uma ocupação mal remunerada. - Há acusações de corporativismo. - Cobra-se dedicação sacerdotal. - O professor não tem acesso aos signos de autoridade. - Critica-se sua aparência distante do figurino prezado pela elite. - Não se reconhece o caráter profissional da ocupação.

O sistema educacional brasileiro está eivado de graves problemas estruturais e as soluções apresentadas não os atingem plenamente, uma vez que não conferem ao professor condições satisfatórias para o exercício de suas funções.

A depreciação da categoria acelerou-se ainda mais quando os professores mobilizaram-se para obter correção de salários, planos de carreira e investimentos nas escolas públicas, recorrendo a greves no governo Figueiredo. As classes privilegiadas perceberam esses movimentos como ilegítimos, porque as crianças ficavam sem aulas, segundo as famílias e a sociedade, tumultuando o cotidiano das famílias. E optaram pela transferência de seus filhos para as escolas privadas que reprime rapidamente qualquer ato de indisciplina dos seus empregados, principalmente greves, renunciando ao seu direito por educação gratuita com alta qualidade e não se inquietando com a qualidade da educação, carência de material e as péssimas condições de trabalho do corpo docente.

Castro (2003) ainda sobre a erosão do prestígio dos professores enfatiza que estes se viram nos últimos anos, relegados a um plano inferior na hierarquia das profissões e precisaram acatar determinações patronais, pais, técnicos em educação, concluindo que a identidade social dos docentes ficou severamente comprometida diante de seu público, provocando um sentimento de humilhação pelo exercício de uma atividade que seria menor e estranha ao sistema produtivo.

Por motivos dessa erosão, a autora aponta que consequências nefastas lhe ficaram claras: os professores perderam estímulo para exercer disciplinadamente seu ofício e buscar o indispensável aperfeiçoamento contínuo; os salários, já tradicionalmente baixos, sofreram ainda intensa deterioração, principalmente nas instituições públicas, afetando o valor social da função

O sistema educacional fomentou a perda de autoridade do corpo docente diante dos alunos que vêm registrando cotidianamente sua aversão ao mestre e isso se manifesta na indisciplina dentro do colégio ou da faculdade. Não houve mobilização oficial ou privada para proporcionar aos mestres programas de atualização, que cobrissem as lacunas facilmente percebidas pelos alunos e pela sociedade no conteúdo e na metodologia.

Surgiram outras categorias profissionais que têm oferecido treinamento ou reciclagem, em cursos, segundo a autora, alheios à escola formal, para atender às novas exigências do mercado de trabalho em detrimento dos professores das instituições regulares que sempre estiveram voltadas para a formação integral de seus alunos.

Criou-se, na ótica da autora, um contra senso, onde a sociedade moderna não admite autodidatas, reconhecendo como profissional apenas quem tem qualificação formal conduzida por professores, mas este grupo estaria em franca desvantagem em relação a outras categorias profissionais e outros recursos tecnológicos que viabilizam a informação sem conteúdo educativo. E finalmente admite que se construiu uma percepção generalizada de que dar aula não é uma profissão.

Sobre essas consequências, a autora entende que há necessidade de mudanças, sob o risco de comprometimento irremediável do sistema educacional brasileiro. E sugere que a medida primordial deva ser a recuperação do prestígio da categoria por um amplo programa de atualização que viabilize a reconstrução da identidade social de cada mestre diante de si mesmo, dos alunos e da sociedade. E emenda: a docência não pode permanecer à margem do processo de qualificação plena oferecida a outros profissionais.

Castro (2003) ainda adentra numa seara importante quando elenca a inexistência de um código de ética para a categoria, nem a disciplina de deontologia na educação, é oferecida nos cursos de formação de professores. O magistério nesses termos, ainda não é reconhecido como uma profissão nos moldes de outras com seu código de ética sendo exigido e fiscalizado. E isso demonstra amadorismo de uma profissão bem mais antiga que muitas outras que se encontram politicamente mais organizadas e avançadas em seus pleitos.

Estudos realizados pela Organização Internacional do Trabalho assinalam que desde 1957 tem sido abordada a situação de comprometimento do trabalho dos professores relacionada com situações particulares do exercício profissional, no quadro de mudanças sociais mais gerais e abrangentes. A referência a estes estudos, registrada numa publicação posterior da OIT revela que é longa a suposição de existência de situações de desgaste do professor que poderiam estar associadas não só ao excesso de alunos em sala de aula, mas a outras influências da jornada e das condições gerais de trabalho, acrescidas da condição de enfrentamento do professor de questões de ordem social e econômica, tais como desprestígio da profissão e a exposição a situações da vida social moderna, consideradas estressantes (OIT, 1991, p. 123).

Nos relatórios sobre o trabalho de professores, divulgados pela OIT em 1981, 1984 e 1991, são explicitados resultados de levantamentos, realizados em diferentes países,

que indicam o desgaste dos profissionais, a propensão a exposição contínua a situação de estresse, a partir de algumas variáveis como: volume e intensidade do trabalho docente; situações impostas para a carreira, tais como avaliações de desempenho e concursos para cargos de progressão funcional ou de salários; embates da carreira docente como classe profissional; modificações no status social da profissão decorrentes de perdas salariais e de significado social da profissão; modificações nas exigências de jornada de trabalho e de indicadores de competência decorrentes de modificações no trabalho do professor como consequências de novas situações sociais (tais como aumento de número de alunos em classe, perda de autonomia no trabalho e desgaste da relação professor aluno), assim como indicação de quadro de doenças profissionais a que estão mais propensos os professores.

Os três relatórios divulgados pela OIT sobre as condições de trabalho dos professores oferecem, assim, um conhecimento sistematizado da profissão docente frente às condições degradantes na vida social no final do século XX. Estes estudos, entretanto, desenvolvidos segundo a perspectiva da sociologia do trabalho, foram realizados sob as mesmas dimensões dos estudos que investigam outros grupos profissionais, procurando relacionar situações particulares de saúde e doença com as características do trabalho.

3 TRABALHO/SAÚDE/DOENÇA: A FUNÇÃO DOCENTE COMO LÓCUS DESSA RELAÇÃO

Diante do trabalho os indivíduos frequentemente se confrontam com uma realidade difícil com a qual devem compor, lutar, resistir, algumas vezes até em detrimento da própria saúde. Não poder adaptar à organização do trabalho os seres humanos que necessitam de equilíbrio, gera sofrimento, que se traduz pela elaboração de estratégias defensivas³ individuais e coletivas⁴.

O mecanismo defensivo é inerente às profissões relacionadas à ajuda e, em particular, nas mulheres. Esse mecanismo perpassa o querer substituir desempenho esperado por um ideal de equilíbrio extremamente exigente: o desempenho como uma imagem de equilíbrio, representando que frente à necessidade de projetar uma imagem quase perfeita de si, não há lugar para o cansaço, mau humor, desacordo, erro. Existe então o potencial risco de se chegar a uma ideologia defensiva, de supervalorizar a responsabilidade individual de adaptação às situações, em detrimento de uma crítica das dificuldades sistêmicas.

Lancman (2004) refere que todas as mudanças nas relações e na forma de inserção no trabalho provocaram impactos nos indivíduos, que foram obrigados a conviver com lógicas que mudaram e criaram situações de instabilidade e medo.

Para a autora, o trabalho é entendido para além do ato de exercer uma atividade que visa unicamente um salário como ganho pelo produto realizado. O trabalho é entendido como matriz da integração social e como constituidor da identidade e do indivíduo, estudado por Castel (1998) que aponta para a existência de uma relação causal entre as diferentes formas de inserção no trabalho: trabalho estável; relações de trabalho instáveis e/ou temporárias e sazonais; e o desemprego. E a vulnerabilidade dos grupos em relação à sua inserção social.

Às discussões do trabalho, conforme fator de integração e de identidade social postulada por Castel (1998) somam-se as teorias que buscam compreender o trabalho como constituidor da identidade do indivíduo. Identidade entendida como um processo de busca de semelhança e de diferenciação em relação ao outro, que se desenvolve por toda a vida. O sujeito portador de uma personalidade, de uma história familiar particular, permeada pelo

³ São dispositivos instaurados pelas pessoas para lidar com a angústia e o sofrimento.

⁴ As estratégias individuais ou coletivas têm raiz na história de cada um, na sua educação, personalidade, no seu desejo e na sua relação com o mundo.

registro afetivo que pode fazer dela, é sempre inacabado e incompleto na construção de sua identidade.

O trabalho, na vida adulta, é o mediador central da construção, do desenvolvimento e complementação dessa identidade e do indivíduo, na medida em que o confronto com um mundo externo, com lógicas, desafios, regras e valores que necessariamente se chocarão com a história singular de cada um. O confronto das relações e organizações de trabalho com o mundo interno e subjetivo será sempre gerador de sofrimento, na medida em que confronta as pessoas com desafios externos, com relações sociais, com relações de poder, com relações contraditórias. Por outro lado, o trabalho além de fonte de renda, é a oportunidade central de crescimento e desenvolvimento psíquico. O sofrimento gerado no trabalho, quando excessivo, pode levar ao adoecimento, mas também pode gerar o prazer. O trabalho nunca é neutro. (CASTEL, 1998).

Quando perguntadas às professoras, quais suas percepções sobre a relação trabalho docente/ saúde, vários aspectos foram considerados como a Jornada de trabalho. Tais relatos perpassaram desde uma percepção de jornada árdua, com pouco tempo para melhorar a qualidade de vida, até: “Eu estou satisfeita, pois o trabalho que realizo foi uma escolha feliz” (Honestas). E a maioria percebe a jornada de trabalho como boa. Encontramos também relatos como o da professora “Cooperação” que diz: “[...] não satisfatória, pois com menos tempo faria um trabalho melhor, com melhor qualidade de vida”. (Informação Verbal).

Como contraponto ao relato de “Cooperação”, “Paz” confessa que é uma jornada árdua, porém se sente tranqüila porque tem amor por sua profissão.

No ponto que visa conhecer a autopercepção das professoras sobre a relação existente entre a exigência de um perfil adequado para o educador/ as condições de trabalho/saúde, a professora “Bela” diz: “Isso reflete na saúde quando as exigências no trabalho limitam o educador de desenvolver outras atividades com família, lazer e prevenção”. A professora “Respeitadora” confessa que: “Se eu estou bem de saúde tudo sai bem”. Professora “Calma” refere: “O professor da educação especial tem que ser aquele com o mínimo de problema possível, mas um ambiente de trabalho harmonioso traz bons fluidos e o meu ambiente de trabalho me dá esse suporte”. Professora “Honestas” diz que: “O grau de exigência é sempre maior, aumentando a responsabilidade, sem as condições necessárias” e ressalta: “Faltam atividades que tirem as tensões criadas pela própria atividade realizada pelo professor”. A maioria das professoras reconhece que a saúde do professor será afetada a partir do momento em que a pressão for demasiada e se a saúde estiver frágil. Professora “Gentil” diz: “Não vejo nenhuma interferência, não tenho queixas”.

Diversas profissões que tradicionalmente se ocupavam em estudar os agravos e as consequências do trabalho sobre a saúde dos trabalhadores e em intervir neles, começam a alargar seu campo de ação para o estudo do próprio trabalho e para sua transformação. Nessa perspectiva, a prevenção de doenças ligadas ao trabalho ganha um novo olhar a partir da compreensão de que se o trabalho é gerador de doenças e sofrimento, a prevenção deve se dar a partir de mudanças na organização de situações de trabalho concretas.

Pensar uma ação de prevenção de adoecimentos ligados ao trabalho significa mobilizar uma transformação social. A mudança da realidade de trabalho não deve ser o resultado de prescrições produzidas por consultores externos, mas advir de um processo de reflexão realizado pelos próprios trabalhadores, que poderão transformar o trabalho em consequência de uma intensa e gradativa atividade de reconstrução de regras, normas e valores.

Como de outros trabalhadores, exige-se do trabalhador docente a competência profissional, entendida como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação: valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Diz-se que alguém tem competência profissional quando constitui e mobiliza de forma articulada, conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional.

O que se espera dos educadores senão que eles executem seu trabalho, que preencham corretamente o papel que a sociedade lhes confiou? E sua existência própria, importa finalmente? São questionamentos feitos por Gadotti (2008, p. 60) acentuando que:

[...] a vida espiritual do educador e igualmente aquela do educando fica frequentemente à margem dos sistemas educativos e do seu funcionamento, pois postulam e conservam uma dissociação entre o homem e sua função. A existência própria cederia lugar às competências, sabedorias, habilidades, aos instrumentos e métodos pedagógicos. O indivíduo se apagaria perante o personagem.

Essa dissociação na visão do autor é reforçada pela importância e o crédito, atribuídos às estruturas. A escola está mergulhada na sociedade. São os sistemas sociais, políticos, econômicos que determinam os sistemas educativos e são esses sistemas que se exprimem através dos educandos. Como não é possível separar a educação da sociedade, no interior da qual ela se desenrola, não se pode, igualmente, dissociar a relação pedagógica daqueles com os quais ela se liga. O educador jamais será simplesmente um papel, uma

função, um personagem, uma ruela residual da máquina educativa; e se assim o for é porque se demitiu como pessoa.

O autor considera a educação um espaço de luta importante e que em um determinado momento esse espaço é dominado por uma pedagogia do dominador, do opressor. Compete ao educador, ao reassumir sua função crítica na sociedade, tornar dominante o espaço livre, que hoje é um espaço minúsculo e vigiado, reiterando que não basta competência para ser educador. É o grau de consciência política que define se se é ou não, educador.

Buscar o remédio na “autonomia” é estar no caminho errado. Nossos problemas não resultam de uma falta de “autonomia”, e sim ao contrário de uma estrutura social, um modo de produção que impõe ao homem o culto dela, isolando-o dos outros homens. (MESZÁROS, 1981, p. 240).

Antunes (1999) sobre autonomia e subjetividade diz que o indivíduo que aceita a imediatidade de sua condição, imposta pelo “*status quo*” social, e não tem aspirações voltadas para autodeterminação é o indivíduo no estado de “particularidade”, usando expressão de Lukács, o agente por excelência do gênero humano em si. A busca de uma existência verdadeiramente humana implica a vontade de reencontrar uma força ativa, consciente, contra os imperativos de uma existência social heterônoma, na força para vir a ser uma personalidade autônoma.

Essa luta, contra os imperativos de uma existência social heterônoma em busca de uma personalidade autônoma gera desgastes psicofísicos devidos o contraste entre o que acontece, que favorece ao “*status quo*” social e os anseios dos indivíduos que pleiteiam ser vistos e tratados como criaturas que criam e recriam. Isso tem a ver com subjetividade. E olhar esse trabalhador docente em sua subjetividade, já é foco de pesquisas. São três as visões de subjetividade aqui postas pelas pesquisas europeias e norte-americanas: visão cognitiva, existencial, e social.

Na América do Norte e na Europa, os trabalhos que procuram levar em consideração a subjetividade dos professores são desenvolvidos atualmente a partir de três grandes orientações teóricas: A primeira orientação caracteriza as pesquisas sobre a cognição ou sobre o pensamento dos professores. A maioria dessas pesquisas na América do Norte procura estudar o ensino como um processo de tratamento da informação, colocando em evidência os processos mentais que regem o pensamento do professor em diversas situações,

por exemplo: durante a gestão de classe, no momento da transposição didática da matéria, nas interações com os alunos.

Na Europa, as pesquisas sobre a cognição dos professores são muito mais de inspiração construtivista e sócio-construtivista. Elas se interessam pelos processos de negociação, ajustamento e de estruturação das representações mentais subjetivas e intersubjetivas dos professores, em relação com o contexto de ensino. Uma segunda orientação caracteriza as pesquisas que tratam do que se chama “vida dos professores”. Essas pesquisas se baseiam em diversas correntes teóricas como a fenomenologia existencial, as histórias de vida pessoal e profissional, os estudos sobre as crenças dos professores, os enfoques normativos que estudam a “voz dos professores”, com seus próprios relatos e metáforas referentes ao seu ofício. Uma terceira orientação teórica se baseia em enfoques propostos, de uns trinta anos para cá, no campo da sociologia da ação.

Essas três dimensões de pesquisa não são impermeáveis, pois ocorrem trocas teóricas e metodológicas entre elas, embora se baseiem em visões bastante diferentes da subjetividade dos professores. A primeira privilegiando uma visão cognitiva da subjetividade, a segunda, uma visão existencial, a terceira, uma visão social.

Nesse contexto a subjetividade, vista como algo construído de forma individual e deslocada das condições concretas em que o sujeito está inserido, ganha realce considerável. A gestão por competência é uma categoria de cunho individual por essência.

Ramos (2002, p. 39) sobre o paradigma da competência, diz que “[...] isso muda e moderniza de forma significativa a relação trabalho/ educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho”.

Em Candau (2002), todo trabalho humano, mesmo o mais simples e previsível, exige do trabalhador um saber e um saber fazer. O trabalho como toda práxis, exige um sujeito do trabalho, um ator, que utiliza mobiliza e produz os saberes de seu trabalho.

Com os professores não poderia ser diferente, quando realizam um trabalho que não é simples e nem previsível, mas pelo contrário: complexo e muito influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

O Brasil ostenta hoje um patamar econômico mais estável do que a União Europeia, porém tal crescimento não foi acompanhado de um desenvolvimento social e político. Neste caso, a questão em evidência é: afinal, quem suportou o peso dessa arrancada econômica, qual é o custo social desse desenvolvimento econômico? A autora é clara ao dizer que o trabalhador foi o que mais suportou o peso desse desenvolvimento econômico sem se

beneficiar dele. E, dentre os trabalhadores, uma parcela desses custos sociais, coube ao professor.

O artigo 61 da LDBEN postula que um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, é refletir sobre a prática, reorientando a ação docente. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o ensino é uma atividade complexa que supõe uma reflexão sistemática sobre a prática, requerendo para tanto a constituição de conhecimentos, valores e competências estimuladoras de uma ação autônoma e ao mesmo tempo, colaborativa em face da responsabilidade coletiva, com os procedimentos que deverão assegurar o direito de os alunos aprenderem.

Assim, no cumprimento do que estabelece o texto legal, o professor conduz sua própria formação, pensando a prática e tomando decisões sobre ambientes de aprendizagem e concretiza o projeto pedagógico elaborado pelo conjunto da escola.

Em seu artigo 67, a LDBEN, referindo-se à formação de professores, expressa que o professor ao se tornar sujeito da formação, torna-se também sujeito de sua própria valorização. (BRASIL, 1996).

Na empiria de nossa pesquisa, solicitamos das professoras que fizessem algumas sugestões para a Supervisão de Educação Especial (SUESP) e para o Sindicato dos professores do Estado do Maranhão - SINPROESEMMA para a melhoria das condições de trabalho.

A professora “Gentileza” sugere professores mais qualificados para a Educação Especial. E a professora “Capricho” sugere que haja mais reuniões com as professoras presentes, para organizarem melhor as propostas para o Centro. E mais especificamente para o SINPROESEMMA que se mobilize com maior eficiência e eficácia para a conquista de um piso salarial melhor para os professores.

Candau (2002, p. 37) lembra uma questão merecedora de destaque referindo-se às demandas do novo cenário educacional para que perfil de escola e de professor. “[...] existe uma significativa distância entre o perfil da escola e do professor necessário e o atual perfil para o enfrentamento das demandas desse novo cenário”.

Essa formação deve, segundo exigências legais, estar associada a um processo contínuo de desenvolvimento profissional, integrado à compreensão de mudanças, inovações e desenvolvimento curricular, relacionando teoria e prática, uma vez que esta não pode se dissociar do processo de desenvolvimento organizacional da escola.

Fomos buscar nos relatos das professoras, se essas exigências aparecem e como são percebidas. A grande maioria delas dizem que as exigências do trabalho como professora, aumentaram desde “ O início da profissão de ensinar” segundo expressões de “Capricho” e “Respeitadora” e a professora “Gentil” acrescenta que: “Desde sempre, é preciso estar bem capacitada para exercer a profissão” (Informação Verbal).

Note-se o grau de responsabilidade que é imputado a essas trabalhadoras docentes e como estas devem assumir, para atenderem às demandas desse mundo da educação.

Na busca de cumprir as exigências, pelo grau de responsabilidade inerente à função e pelas condições de trabalho nem sempre satisfatórias, abrem-se brechas para alguns mal estares com repercussões físicas, emocionais e mentais.

Minayo (1991), sobre saúde/doença dos/as docentes na relação com o exercício da função, diz: buscamos estudar a saúde/doença dos docentes considerando em que contexto social se encontra esse docente que pode estar adoecido, pelo seu estilo de vida pregressa ou se pela relação com o exercício da função.

Aqui há uma identificação do que postula Minayo (1991), na dialeticidade de seu pensamento, com o relato da professora ‘Auto – respeito’: a jornada de trabalho é satisfatória e não identifico relação do meu estado de saúde com o trabalho.

Nessa perspectiva, se com o objetivo de transmissão da cultura e dos conhecimentos construídos historicamente, fosse estabelecida uma relação com o mundo e com os diversos saberes e houvesse encontros desses professores consigo mesmos e com o outro, o que tornaria alunos e professores sujeitos dessas relações, isso seria saúde no mundo da educação.

3.1 Adoecimento na função docente

Saúde é um direito humano fundamental constitucional e reconhecido por todos os foros mundiais e em todas as sociedades. Como tal, saúde se encontra em pé de igualdade com outros direitos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948: liberdade, alimentação, educação, segurança, nacionalidade.

O Ministério da Saúde (2002) aprimorando sua visão sobre saúde que “*a priori*” encontrava-se na relação saúde/doença quando uma significava apenas a ausência da outra, evolui para a admissão da Carta de Ottawa que é um dos documentos mais importantes que se produziram no cenário mundial sobre o tema da saúde e qualidade de vida, documento que afirma serem recursos indispensáveis para se ter saúde: paz, renda, habitação, educação,

alimentação adequada, ambiente saudável, recursos sustentáveis, equidade. Tal carta definiu saúde como o maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como uma importante dimensão da qualidade de vida. E que fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais e biológicos podem tanto favorecer como prejudicar a saúde.

O trabalhador docente, dentro do sistema capitalista, sofre as consequências que outros trabalhadores também se submetem, integrando o controle da sociedade como referido por Foucault (2007).

Trata-se de uma categoria igualmente submetida a excessivas jornadas de trabalho, depreciação salarial, exposição a situações de riscos de saúde e social, porque a escola também é um lócus com situações abrangentes que fogem ao complexo ensino/aprendizagem.

Ainda em Foucault, o corpo ganha maior visibilidade como força de produção, de trabalho, como objeto que obedece e responde a técnicas e procedimentos que nele adentram e o configuram na perspectiva que deseja a sociedade capitalista, dócil e hábil, aprimorado, dominado, sujeitado, útil aos interesses e necessidades de uma sociedade capitalista que nele investe de modo denso e constante.

E onde há poder há resistência. Onde há resistência há tensão, porque resistência está no campo da defesa, seja ela qual for, física ou psicológica. Defender-se é reagir a algo que nos faz mal.

Em Barros (2003), a sobrecarga de trabalho que impõe aos trabalhadores docentes sua participação e dedicação nas diversas áreas do trabalho escolar e essa sobrecarga associada a outros fatores, como redução do tempo livre, atendimento às exigências burocráticas, sem que lhes seja concedido suportes para essas demandas, pode vir a contribuir para a produção de subjetividades metástases.

Essas demandas sem suportes referem-se às exigências relativas ao perfil que deve ser alcançado por essas “criaturas”, profissionais da educação, impondo progressivas exigências para aquisição de habilidades e capacidades com urgências urgentíssimas, mantendo assim, a coerência com as reformas educacionais que se avolumam em suas contradições, incompatibilidades entre as mesmas, e nesse fogo cruzado, encontram-se os professores.

Esteve (1999) ao analisar o mal estar que acomete os/as professores/as, identifica que o aumento de absenteísmo, assim como os pedidos de licenças médicas estão muito relacionados aos ciclos de estresse que ocorrem ao longo do ano letivo, especialmente nos

finais de trimestres e de curso. Dessa forma, para o autor o elevado índice de absenteísmo trabalhista que aparece como um modo de buscar alívio é o que permite ao professor um escape momentâneo das tensões acumuladas em seu trabalho.

Para Minayo-Gomez e Barros (2002, p. 652), existe uma relação entre o modo como a administração está organizada e os pedidos de licença dos professores, ocorrendo com maior intensidade num contexto marcado pela verticalização e produção de subjetividades serializadas. As solicitações de afastamento do trabalho por motivos médicos sinalizam ora estratégias que recusam os modos de administração verticalizados, movimentos que buscam fugir das serializações impostas, constituindo-se em importante estratégia política, ora adoecimento, e ainda defesas que buscam evitar o adoecimento.

Os trabalhadores da educação estão dentre os que mais adoecem no exercício de suas funções. Na década de 90, a condição de trabalho e saúde dos professores começou a ser mostrada em pesquisas no Brasil.

Há a possibilidade de ocorrência de um estresse de monotonia, quando a estrutura psíquica do indivíduo é pouco estimulada pelas exigências do meio, como é o caso de situações, onde prevalecem os trabalhos repetitivos, pouco estimulantes e monótonos, relacionamentos interpessoais empobrecidos ou em situações de aposentadorias precoces.

Dessa forma, segundo Minayo-Gomez e Barros (2002), todos os indivíduos apresentam um limite para suportar a pressão. Quando esse limite é ultrapassado, o resultado é o estresse, uma das doenças desse nosso século e que muito aflige o trabalhador docente. “[...] Na medida em que o professor não é reconhecido e valorizado a atividade docente se torna um fardo e isso pode afetar sua saúde”. (professora “Boa vontade”) (Informação Verbal).

E a professora “Capricho” assim se expressa: “É muita exigência, tirando o tempo livre do professor. As condições de trabalho não são totalmente favoráveis, ocasionando um pouco de estresse” (informação Verbal).

Existem alguns fatores que caracterizam uma maior ou menor vulnerabilidade e propensão do indivíduo ao estresse, dentre eles: a predisposição individual à tensão; insegurança; resistência às mudanças; falta de competência do indivíduo para a execução de suas funções.

O estresse pode ser uma reação do trabalhador às características do seu ambiente de trabalho que, de alguma forma, funciona como uma ameaça ao indivíduo. Essas ameaças que são conhecidas como agentes estressores, normalmente trazem como consequência uma relação pouco produtiva entre a capacitação do empregado e seu ambiente de trabalho,

ficando claro que: ou excessivas mudanças estão sendo direcionadas para esse trabalhador, ou ele não está devidamente capacitado para atender eficazmente a alguma situação específica.

A dimensão presente nos estudos que foi enquadrada nesta perspectiva, centra-se na tentativa de desvendar e compreender como os processos de trabalho dos professores, contribuem para favorecer o desgaste e o adoecimento dos trabalhadores dessa categoria, revelados por situações particulares de doença que impedem o exercício da profissão. Os motivos ou situações que mobilizaram os pesquisadores nessa área foram as ocorrências sistemáticas e a elevação de licenças médicas, em diferentes sistemas educacionais. São investigações amparadas pela perspectiva da medicina do trabalho, mas que se contrapõem a uma visão tradicional da área médica, de cunho individual e biológico, onde as causas das doenças são procuradas nas condições do próprio sujeito.

No enfoque sobre processos de adoecimento dos professores, o que se procura é a explicação da doença ou do quadro de desgaste do sujeito produzido nas relações de trabalho. As pesquisas sobre a situação de adoecimento na profissão docente são reforçadas por outras sobre a saúde do trabalhador que têm crescido, diante das evidências entre saúde e condições estressantes, e da constatação de que o trabalho, na sociedade atual, assume um caráter cada vez mais antinatural e degradante para determinados segmentos da sociedade. Há evidências de que, para quase todas as categorias profissionais, cerca de 50% dos casos de estresse e de outros tipos de doenças de seus trabalhadores, têm como causa situações do ambiente de trabalho. (LIPP, 1996).

Neste sentido, os docentes são analisados em função de situações adversas a que são expostos no próprio trabalho e tomam, como ponto de partida, a existência cada vez mais crescente de um contingente de professores que se encontram sob tratamento e são portadores de laudo médico para justificar afastamento de sala de aula, situação que é registrada nas secretarias e delegacias de ensino que gerenciam os contratos de trabalho dos professores de escolas públicas. Essa perspectiva também se ampara nas dimensões das análises de perfis profissionais e condições de trabalho desenvolvidas pela OIT (LIPP, 1996).

Apesar de revelarem dimensões da profissão docente a partir de um olhar externo ao próprio corpo profissional, as pesquisas conduzidas segundo a abordagem da sociologia do trabalho (Relatórios da OIT) e da medicina do trabalho (adoecimento dos professores), revelaram uma realidade que penetrou facilmente no campo educacional, como também foi apropriada por sindicatos profissionais, que assumiram a crítica das condições de trabalho dos professores e a defesa do resgate da qualidade de vida e de trabalho dos profissionais desta categoria. Sua grande positividade foi à repercussão que tiveram nos setores envolvidos com a

pesquisa e a formação de professores, decorrendo daí uma abordagem particular da crise da profissão docente que tem sido abordada como o mal estar docente. Essa nova vertente procura não isolar as situações vividas pelos professores em um quadro de doenças ou de crise profissional, mas enfatiza os aspectos relacionais e produzidos na instituição escolar devido ao enfrentamento real dos docentes das questões sociais e pedagógicas, do seu tempo, que fazem novas exigências à educação a aos professores e agravam as suas condições de trabalho. (ESTEVE, 1999).

Os problemas vividos pelos professores, no atual contexto da pós-modernidade, são examinados e explorados para se tentar chamar a atenção da sociedade, de que o insucesso escolar não é de responsabilidade única do professor, mas está relacionado com a forma em que a sociedade atual trata a própria escola e a educação. Nessa perspectiva, um elemento importante reconhecido com um dos responsáveis para desencadear e moldar o “mal estar docente” é a falta de apoio, as críticas, a negação de legitimidade à escola para desempenhar um papel significativo na formação de sujeitos profissionais e cidadãos.

Estudar o mal estar docente significa estudar a profissão docente na sua relação, por inteiro: com a escola e o lugar que lhe cabe ou que lhe é negado na sociedade. É estudar o trabalho dos professores no microcosmo da sala de aula, nas relações estabelecidas com os alunos com os pares e com o conhecimento escolar, é desvendar as representações sociais sobre a docência, o lugar atribuído aos professores nas reformas educacionais e nas políticas públicas, é defender os professores devido à importância da profissão, é assumir que é necessário e urgente devolver para a escola e para os professores o papel de ser responsável e insubstituível no processo educativo.

Para Esteve (1999), o mal estar docente é um dos fenômenos internacionais, cujos sintomas começaram a ficar evidentes no início da década de 80, nos países mais desenvolvidos. O autor identificou todas as licenças oficiais por doença que constavam nos Arquivos de Inspeção Médica da Delegação de Educação e Ciência em Málaga, durante um período de sete anos (1982-1989). Segundo os dados da pesquisa, as causas mais importantes de licença em ordem de classificação foram: os diagnósticos de traumatologia, os geniturinários e obstétricos e os neuropsiquiátricos, em 1988-1989.

Entre muitos dados o autor identifica cinco grandes mudanças sociais que impuseram certa pressão aos professores e que criaram condições para o crescimento dos estudos sobre o estresse nessa categoria. Esteve (1999) destaca a transformação do papel do professor e dos agentes tradicionais de integração social, as crescentes contradições no papel do professor, as mudanças nas atitudes da sociedade em torno do professor, a incerteza acerca

dos objetivos do sistema educacional e da utilidade do conhecimento mediante os avanços do saber e o desgaste da imagem do professor.

3.2 Sofrimento psíquico e carência de significado da função no trabalho

Antunes (1999) postula que se o trabalho tem a função central na produção da identidade e é um elemento chave na constituição psíquica dos indivíduos, o reconhecimento do outro é uma peça fundamental na realização desse desenvolvimento e dessa complementação. O reconhecimento é o que permite o desenvolvimento da subjetividade e a transformação do sofrimento em prazer. Quando o reconhecimento do trabalho não existe, a sua falta, o sentimento de menos valia vivenciado pelos trabalhadores se generaliza por outras situações da vida diária e familiar, contaminando o tempo do não trabalho.

O trabalho, aquilo que se faz, a relação com todos os aspectos que o envolvem, alimenta a inteligência, modifica o corpo, as relações sociais e favorece a constituição psíquica do indivíduo. Neste sentido, o trabalho é entendido como um “*continuum*”, que se estende para além dele e influencia todas as esferas da vida humana.

Entender o reflexo da organização do trabalho na qualidade de vida, na saúde, na saúde mental, na geração de sofrimento psíquico, no desgaste e adoecimento dos trabalhadores, é de crucial importância na compreensão das situações de trabalho que geram agravos à saúde e sofrimento.

Dessa forma, o trabalho se apresenta sempre como um enigma, pois envolve relações subjetivas menos evidentes, em que seu principal papel é oculto, algo a ser desvendado. Para apreendê-lo na sua complexidade, é necessário entendê-lo e explicá-lo para além do que pode ser visível e mensurável. Apreender e compreender o trabalho, não é só observá-lo, mas sobretudo escutá-lo a partir de quem o executa.

Sobre os sentidos do trabalho, Antunes (1999), julga como ponto crucial que uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho, e complementa não ser possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo verdadeiramente livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma medida, ainda o autor afirma que a esfera fora do trabalho estará maculada pela desefetivação que se dá no interior da vida laborativa.

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social na concepção de Antunes (1999. p. 177), traz o entendimento sobre a omnilateralidade humana, e que somente

poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, de modo que a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob-bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade, uma sociabilidade tecida por indivíduos homens e mulheres sociais e livremente associados, na qual, ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitada no interior da vida cotidiana, possibilite as condições para a efetividade da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões trazendo formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizam mutuamente.

Se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se em seu sentido mais profundo.

Os professores vêm experimentando crise de identidade, por carência de significado da função, pelo alto grau de exigência e não correspondência do sistema, das instituições, das organizações, atribuição que lhes é conferida, assim como a autoatribuição de incompetência.

Nessa direção, Batista; Codo, (apud CODO, 1999, p 255) referendam que são tentados em sua pesquisa a “[...] estabelecerem relações entre a crise de identidade que abala a “crença de si” desses profissionais e sua saúde mental no trabalho neste final de século”.

Afirmado nessa direção, que aspectos estruturantes da identidade profissional dos educadores, tal como a formação, o papel social da educação e das escolas vêm sendo questionados e que esses fatores estruturais da sociedade têm influência sobre diferentes aspectos da realidade do trabalho nas escolas e, por essa via, aparecem os efeitos sobre a conflitiva relação que o educador tem com o seu trabalho.

Lancman (2004) sobre psicodinâmica do trabalho entende que a organização do trabalho exerce sobre o homem, sobre seu aparelho psíquico, uma ação específica, cujo impacto acarreta o chamado sofrimento psíquico. Esse sofrimento se caracteriza como:

[...] de natureza mental, começando quando o homem, no trabalho, já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torná-la mais próxima às suas necessidades fisiológicas e a seus desejos psicológicos, isto é, quando a relação homem-trabalho é bloqueada. (DEJOURS, 1992, p. 133).

Ainda segundo Dejours, resultados de pesquisas apontam para o fato de que o sofrimento viria, entre outros fatores, do surgimento do medo e da submissão à mentira instituída acerca da organização do trabalho, do descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Em relação ao sofrimento no trabalho, não sendo possível comprovar uma relação mecânica entre o trabalho e a descompensação psíquica, a psicopatologia do trabalho começou a centrar sua atenção na normalidade. Nessa direção, ainda Lancman (2004) menciona que embora trabalhar signifique confrontar-se todos os dias com questões perigosas para a saúde mental do trabalhador, certo é que a maioria dos trabalhadores não “enlouquece”, não obstante o trabalho provoque sofrimento psíquico no trabalhador, levando-o a construir defesas individuais e coletivas que provocam grande desgaste energético para seu mecanismo psíquico.

A insatisfação, mesmo quando implicitamente designada em numerosos trabalhos, foi bem pouco estudada. A maioria dos autores que adentram sobre o assunto, interessa-se mais pela satisfação e motivação que envolve o trabalho. Nessa perspectiva, Dejours (1992) argumenta que é do contato forçado com uma tarefa desinteressante que nasce uma imagem de indignidade. O sentimento de inutilidade remete primeiramente à falta de qualificação e de finalidade do trabalho.

No que diz respeito à relação do homem com o conteúdo “significativo” do trabalho, podem-se considerar dois componentes: o conteúdo significativo em relação ao sujeito e o conteúdo significativo em relação ao objeto. No conteúdo significativo do trabalho em relação ao sujeito, entra a dificuldade prática da tarefa, a significação da tarefa acabada em relação a uma profissão e o estatuto social implicitamente ligado ao posto de trabalho determinado. O conteúdo significativo do trabalho em relação ao objeto refere-se a que ao mesmo tempo que a atividade de trabalho comporta uma significação narcísica, ela pode suportar investimentos simbólicos e materiais destinados a um outro, isto é, ao objeto.

Batista e Codo, (apud CODO, 1999, p. 60) abordando sobre o sofrimento psíquico, especificadamente na função docente, revelam que aquele resulta de vários fatores, dentre eles a demanda do trabalho nas escolas, que impõem à realização do afeto e emoção que o trabalho demanda dos educadores. Nessa perspectiva é que os educadores terão que provar sua competência profissional, produzir um sentido para o esforço e sofrimento que as atividades de trabalho lhes exigem.

Ainda na concepção dos autores, há aspectos do educador com o produto do seu trabalho que, a princípio, não diferem das que se estabelecem na produção entre os operários e

as autopeças produzidas. A diferença reside na qualidade do vínculo que o trabalhador necessitou estabelecer com seu produto para que a atividade de trabalho se realize, já o aluno, não poderia ter sido alfabetizado sem contar com o compromisso afetivo do professor. Mas o operário da indústria automobilística ou da construção civil poderia concluir seu trabalho, sem esse compromisso afetivo.

Há uma tensão permanente e significativa entre o educador e o objeto de seu trabalho, o aluno. O afeto e a emoção necessários para veicular a atividade de cuidar e ensinar aos alunos são vínculos que se concretizam sob determinadas condições existentes nas escolas. Nesse contexto, o conflito a que o educador está predisposto, pode ser mais ou menos exacerbado pelos aspectos da realidade inerente à função.

O tipo de vínculo exigido para que a atividade do trabalho docente se realize os faz portadores de uma fragilidade especial: a suspeição sobre a própria competência e a fragilidade podem se manifestar com menor ou maior agudeza no cotidiano do trabalho. E se, continuam os autores, a semente da dúvida sobre sua competência profissional foi plantada, seu suporte identitário foi atingido. A dúvida sobre sua competência e a solidão, corroem o cérebro desse trabalhador, que lutou contra a realidade social e material do trabalho para poder ensinar a seus alunos. O esforço, os custos emocionais e pessoais altos, os resultados insuficientes, os alunos não aprenderam o tanto quanto era esperado, e o trabalho foi desconsiderado, sem valor.

Toda atividade de trabalho demanda em maior ou menor medida, por parte do trabalhador, esforço que se traduz numa sorte de “sofrimento” no trabalho. Isto normalmente ocorre. Apresenta-se então o sofrimento psíquico quando este investimento tem carência de sentido. E esse sentido está no trabalho, enquanto atividade, quando o processo de objetivação da subjetividade do trabalhador no objeto do trabalho tem um sentido positivo, significando que esse trabalho terá um retorno mediante o investimento feito.

Na função docente, o que está em relevo é o saber e saber fazer do trabalhador, a sua competência. Nesse caso, o trabalhador se observa no seu produto como num espelho. A objetivação da sua subjetividade no aluno pode ser mostrada numa face positiva ou negativa.

3.3 Medo de explodir/explosão de medo: burnout a síndrome da desistência do professor

Em face da carência de significados da função no trabalho, que imperceptivelmente traz sofrimento psíquico, fadiga emocional e outras características que

são comuns à síndrome de burnout, tida como síndrome da desistência do professor, ora buscaremos entender melhor essa síndrome que tanto tem a ver com a função docente.

Em Lancman (2004, p. 189 -193), encontramos que a síndrome de burnout começou a ser estudada na década de 70 nos Estados Unidos. Quem lhe deu essa denominação foi Herbert J. Freudenberger, em 1974, a partir da observação de que muitos dos trabalhadores da instituição onde trabalhava apresentavam um grande desgaste emocional, perda de motivação e de compromisso com o trabalho. A esse tipo de estado, Freudenberger chama de burnout, que quer dizer “queimado”, “fundido”, fazendo uma analogia com os efeitos do uso crônico de algumas drogas.

É uma síndrome de fadiga emocional, despersonalização e sensação de realização pessoal reduzida que surge em resposta a uma tensão emocional de caráter crônico, originada pelo desejo de cuidar com êxito de outros seres humanos. A particularidade do burnout estaria em seu caráter crônico e por representar uma resposta ao estresse ocupacional característico das profissões “de ajuda”.

Não existe atualmente uma definição de burnout universalmente aceita, embora todas as definições existentes demonstrem concordância. À associação do fenômeno a elementos ocupacionais e organizacionais, se faz necessário acrescentar a presença de fontes de tensão no trabalho.

No processo da síndrome de burnout foram identificadas fases distintas. A autora adota em seu estudo a classificação de Maslach e Jackson, que considera o burnout um processo que passa por três fases. A primeira fase é caracterizada como aquela que apresenta o cansaço emocional, referindo o sentimento de estar sobrecarregado, exaurido e esgotado emocionalmente pelo trabalho. Essa fase ocorre logo após uma tentativa de modificar situações estressantes e ter fracassado. A segunda corresponde à despersonalização⁵. Na terceira fase ocorre o abandono da realização pessoal, uma vez que o profissional cede à crença de que o trabalho não merece mais esforços. Isto se apresenta como um sentimento de incompetência e ineficiência no trabalho, comum no profissional docente por ser uma profissão que prima por competência e eficiência acima de tudo, englobando diversas avaliações negativas de si mesmo.

Alguns sinais de alerta podem ser identificados, para a facilitação de cuidados preventivos. Esses sinais podem ser classificados como:

⁵ É uma defesa que o indivíduo constrói para se proteger dos sentimentos de impotência, de estar indefeso e de desesperança, podendo desenvolver atitudes hostis para com os colegas.

- Leve: queixas recorrentes, cefaleias, lombalgia, sintomas vagos, mudanças de personalidade, cansaço, dificuldade para se levantar de manhã;
- Moderado: insônia, dificuldade para se concentrar, dificuldades nas relações interpessoais, diminuição da libido, isolamento, negativismo;
- Grave: aumento do absenteísmo, diminuição notável na produtividade, sensação de desgosto, repúdio ou aversão, baixa autoestima, automedicação com psicofármacos, abuso de álcool ou outras drogas.
- Extremo: isolamento muito acentuado, crise existencial, sensação de fracasso, colapso, risco importante de suicídio, quadros psiquiátricos.

Os sintomas de burnout podem ser classificados como físicos, psíquicos e ocupacionais (de conduta). Entre os sintomas físicos se encontram o esgotamento físico, fadiga, alterações do apetite, dores musculares, cefaleias, hipertensão, disfunções sexuais, úlceras, insônia, distúrbios gastrointestinais e mal estares indefinidos. Encontram-se na categoria de sintomas psíquicos: irritabilidade, impaciência, ansiedade, instabilidade emocional, sentimentos de tristeza e desesperança, sentimentos de culpa e fracasso, atitudes rígidas e inflexíveis, falta de entusiasmo e interesse, dificuldade para se concentrar, atitude defensiva, permanente estado de alerta, conduta autodestrutiva, depressão e sonhos repetitivos de situações de trabalho. Entre os sintomas ocupacionais estão às condutas impulsivas, contato mínimo com os colegas, atrasos, saídas antecipadas, afastamento repetido da área de trabalho, aumento de absenteísmo, consumo de café, álcool, tabaco e ou psico-fármacos, envolvimento excessivo, levando trabalho para casa, aumento das horas prescritas e dificuldade em compartilhar e delegar trabalho. (LANCMAN, 2004, p. 191)

Na literatura são descritas muitas variáveis que envolvem as causas, os fatores etiológicos da síndrome de burnout. Encontramos como fatores etiológicos: idade, sexo, variáveis familiares, personalidade, formação profissional, precariedade das condições de trabalho. No que tange à idade, a relação é com os anos de experiência. A vulnerabilidade diminui à medida que o trabalhador adquire experiência e segurança na tarefa, razão pela qual as pessoas mais jovens e inexperientes seriam mais vulneráveis. Quanto à variável sexo, os estudos mostram que as mulheres resistem melhor que os homens a situações conflitantes no trabalho, porém outros estudos indicam que a sobrecarga de tarefas ocupacionais e domésticas e o conflito de papéis tornam as mulheres mais vulneráveis.

Na visão de Lancman, isso ocorre devido às mulheres, até algumas décadas, costumarem exercer sua função, por escolha, e o mercado de trabalho lhes permitia optar por

horários de trabalho reduzidos. Hoje o trabalho feminino foi transformado em uma necessidade para a subsistência. E esse fator faz aumentar o grau de esforço progressivo para atender a seus diferentes papéis ocupacionais.

Somado a esses fatores está a não efetividade das representações sociais que fazem com que a mulher continue assumindo a maior parte das ocupações tradicionalmente femininas: tarefas domésticas e cuidados dos filhos.

As variáveis familiares têm a ver com a estabilidade afetiva no âmbito familiar e fora do trabalho em geral, bem como o equilíbrio de papéis, constitui um fator protetor. No que se refere à personalidade, estudos diferenciam-se na classificação. Garden, (apud LANCMAN, 2004) classifica as personalidades como emotivas e racionais; as emotivas apresentam maior sensibilidade em assuntos relacionados ao trabalho com o trato humano, têm mais necessidade de realizar atividades em equipe e também de afeto e entusiasmo.

A personalidade racional seria a representada por pessoas tranquilas, pouco competitivas, com condutas que minimizam as interações sociais, portanto mais vulneráveis ao burnout.

A formação profissional como variável é levada em consideração, por promover, muitas vezes, falsas expectativas, com incompatibilidades entre os conteúdos teóricos e habilidades práticas; ocupações pouco reflexivas em consequência das poucas ferramentas de enfrentamento, conhecimento e alternativas diante de uma síndrome como o burnout.

A precariedade das condições do trabalho como facilitadora do aparecimento da síndrome de burnout se divide em variáveis intrínsecas ou motivacionais, que estão relacionadas ao conteúdo de trabalho; e extrínsecas, que se dividem em físicas, que equivalem às condições físicas do espaço de trabalho e sociais, levando em conta os contatos pessoais com o indivíduo no cenário ocupacional e organizacionais, equivalendo à estrutura hierárquica, normas, regras e burocracia. As variáveis intrínsecas e extrínsecas sociais são as que estariam mais associadas ao desgaste profissional.

Os estudos que analisam a síndrome de burnout em professores discutem as situações da profissão docente que estão relacionadas com uma possível síndrome de desistência frente ao magistério, que se configura como uma desistência psicológica para o desempenho da profissão e que afeta diferentes grupos profissionais, como “uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu mas permanece no trabalho” (CODO, 1999, p. 34).

Os/as professores/as, acometidos/as por esta síndrome, vivem sob uma situação crônica de tensão emocional, de insatisfação com o que fazem, mas persistem nesta situação

de desconforto. Aqui, enquadram-se as pesquisas desenvolvidas na perspectiva da Psicologia do Trabalho, de forma particular sobre a saúde e qualidade de vida de trabalhadores na contemporaneidade e as suas repercussões no próprio ambiente de trabalho. Trata-se de uma dimensão de análise mais recente e que, no Brasil, tem sido assumida de forma pioneira pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília. Essa equipe da UnB tem desenvolvido uma metodologia de trabalho e uma teoria de investigação sobre a relação entre saúde mental e trabalho desde 1979. (CODO, 1999).

Não existe um consenso sobre a definição da síndrome, mas ela se refere a um processo de resposta ao estresse crônico no trabalho. Não é o próprio estresse, mas a forma de reação a ele com atitudes de desistência e alheamento durante o exercício das atividades profissionais e frente às responsabilidades do cargo ou da função. Expressa um quadro de condutas negativas com relação ao usuário ou clientes e à organização do trabalho, que acarretam problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e ao local, afastamento ou rompimento com os compromissos e as responsabilidades da profissão.

A síndrome de burnout está revelada numa certa atitude não só de descontentamento, mas de negação passiva daquilo que faz, o sujeito está perdido e não tem estratégias para enfrentar o que sente. Tem como explicações ou sintomas: um estado de exaustão resultante de trabalhar até a fadiga deixando de lado as próprias necessidades; trabalho executado sob tensão emocional resultante de contato excessivo com outros seres humanos que também se encontram sob situações insatisfatórias de trabalho e de vida; o trabalho é estressante, frustrante e monótono; é resultante de discrepância entre o esforço e o resultado daquilo que o profissional realiza; demonstra impossibilidade de estabelecimento de vínculo afetivo com o trabalho executado. (CODO, 1999).

Os estudiosos da síndrome de burnout na profissão docente, também, têm procurado explicar suas causas na situação da escola da sociedade contemporânea: mudanças da função pedagógica da escola que, diante do agravamento da crise social, foi imbuída de tarefas desafiadoras para as quais os docentes não estão preparados; mudanças do estatuto social do professor marcado por desvalorização social e perda salarial; evidências da proletarização da classe docente nas atuais relações de trabalho; fragilidade da cultura docente que não se reconstruiu na nova realidade da educação e se apega a valores e princípios já superados; multiplicação e acúmulo de atividades atribuídas ao professor pelas atuais instituições de ensino; influência dos agentes de socialização (mídia) nas personalidades dos alunos e nas relações sociais; sobrecarga de trabalho mental; conflitos entre a vida profissional e a vida doméstica ou familiar.

Wanderley Codo e sua equipe desenvolveram os estudos de referência sobre burnout em professores/as, compreendidos no âmbito de uma grande pesquisa realizada para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CUT, pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB. Durante dois anos e meio de investigação, de 1996 a 1998, a pesquisa abrangeu professores, funcionários e especialistas em educação da rede pública estadual em diversas regiões do país. Foram entrevistados 52.000 sujeitos em 1.140 escolas, contando com uma equipe multidisciplinar de 15 pesquisadores, 04 coordenadores regionais e cerca de 100 aplicadores de questionários, treinados em todo o país e responsáveis também pela observação “*in loco*” de cada uma das escolas.

Considerando as características da síndrome de burnout que referendamos, a opção de buscar um modelo de avaliação que não fosse a específica da síndrome, mas uma que envolvesse também outros aspectos da saúde, inclusive o estado geral de saúde das professoras, ficou-nos mais clara. Assim poderemos fazer uma análise comparativa entre as características da síndrome com os resultados do questionário escolhido: SF 36.

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE TEMOS: REFLEXO DA EDUCAÇÃO QUE APREENDEMOS

Todo conhecimento depende da significação, e esta depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos. Os que envolvem a educação especial, não fogem desse caminho.

O processo de significação que produz a diferença se dá em conexão com relações também de poder. São as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal que o diferente seja avaliado de forma negativa relativamente ao não diferente. Há poder quando um dos termos da diferença é avaliado positivamente por exemplo o não diferente, e o outro, o diferente, negativamente.

A diferença não é uma característica natural, ela é produzida através de discursos. Não se pode ser diferente de forma absoluta, se é diferente em relação com alguma outra coisa, considerada como não diferente. A diferença é sempre uma relação.

Na antiguidade as pessoas deficientes eram exterminadas, abandonadas, segregadas e afastadas do convívio social, pois sua diferença era vista como uma maldição que tinha ligações demoníacas e diabólicas. Tudo que era diferente e desconhecido gerava medo e preconceito, fatos que provocaram a exclusão dessas pessoas. Com a expansão do Cristianismo, o deficiente passa a ser considerado como uma pessoa que tem alma, espírito, portanto não poderia mais ser eliminado ou abandonado, pois era também filho de Deus. A partir da crença religiosa, essas pessoas começaram a ser acolhidas em asilos, em igrejas, nas famílias e em instituições, mas isso ocorria mais por tolerância do que por compromisso ou responsabilidade para com eles.

A partir do final do século XIX, considerado tempo de grandes mudanças e descobertas, passou-se a estudar as causas e os efeitos relacionados à pessoa com deficiência, de modo a encontrar respostas para seus problemas, pois, até então elas eram tratadas como doentes em alguma instituição. Excluídos da família e da sociedade eram acolhidos em asilos religiosos ou filantrópicos. Ao mesmo tempo foram aparecendo algumas escolas especiais e centros de reabilitação.

Já no século XX a medicina se apresentou com uma forte influência até os anos de 1930 e foi gradualmente substituída pela psicologia, principalmente devido à influência de Helena Antipoff nos cursos de formação de professores (JANNUZZI, 2006)

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início em 12 de setembro de 1854 a partir do decreto imperial de nº. 1.428, por intermédio de D. Pedro II, que fundou o

Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant.

Nessa mesma época foi criado também o Instituto de Surdos – Mudo hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (BUENO, 1999)

Pouco a pouco ONGs como a Sociedade Pestalozzi, AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa e a APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, passam a assumir a questão da deficiência e esta vai saindo do âmbito das doenças para tornar-se uma questão educacional. (BUENO, 1999, p. 17).

De acordo com o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A diretriz apontada pela Carta Constitucional é reforçada pela lei 7853/89, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo decreto nº 3.298/99 que dispõe sobre a responsabilidade do poder Público em prover condições para o ingresso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Nesse sentido, nenhuma escola pode recusar, sem justa causa, o acesso do deficiente à instituição.

É a partir da visão dos direitos humanos que o reconhecimento das diferenças, o entendimento de que a participação dos sujeitos se faz necessária que acontece uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Diante dessa visão, os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas estruturantes do modelo tradicional escolar, tornam-se explícitos.

A educação especial, por ser originária de um longo processo de filantropismo, emergiu em atitudes embasadas na caridade, na representação da generosidade e altruísmo servil. Configurou-se como política de favores sendo identificada com “questões sociais”, e, assim sendo, inserida em entendimentos voláteis, confusos e onde as prioridades serão o combate à pobreza, à educação básica e à qualificação profissional.

Silva (2003) aponta que onde a educação especial assumiu na política educacional brasileira um caráter assistencial, que tem sido um de seus entraves, é nítido o fortalecimento dos atendimentos através de organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas e assistenciais, bem como as suas interferências nas decisões do poder estatal, marcando o pensamento hegemônico na constituição das políticas públicas na área da educação especial.

Essa intenção política vinculada aos direitos sociais encontra-se presente nos três dos documentos do Ministério da Educação, onde já se configurava a privatização ou terceirização da educação especial.

- a) Educação em foco, 1974 . Organizado por Nize Pires;
- b) Série Institucional, 1994 (SEESP), que irá delinear a Política Nacional de Educação Especial;
- c) Plano Nacional de Educação, 2001, onde no que tange a financiamento e gestão, expressa que a educação e seu financiamento, não serão tratados como um problema econômico, mas como o que foi chamado de “cidadania”.

Silva (2003), em seus escritos questiona o que querem dizer as três constatações. O não conhecimento da realidade? a alta percentagem de atendimento pelo setor privado? e a precariedade em relação aos atendimentos? E continua: a quem ou a quais grupos estão se referindo?

A condição de cidadania como direito é substituída por benefício, sendo subserviente ao desenvolvimento econômico beneficiando vários grupos e segmentos incorporados de forma subordinada ao projeto hegemônico que oferecem sustentação política ao governo. Permanece como identifica a autora:

[...] a dubiedade, não aleatória, da defesa de uma proposta pública de atendimento, ao mesmo tempo em que há o reforço de trabalhos realizados em instituições especializadas, que têm o pretenso objetivo do atendimento educacional, a respeito dos quais pouco se sabe, apesar de intocáveis. (SILVA, 2003, p. 13).

Desde meados da década de 90, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns está na pauta da legislação brasileira sobre educação, nos debates e nas publicações acadêmicas. Um embate que revela discordâncias no plano da implantação de políticas de educação inclusiva é a definição do papel que o (AEE) Atendimento Educacional Especializado pode assumir, ou seja, a possibilidade de serviços especializados substituírem o ensino comum. E sobre educação especial enfatiza-se que:

[...] atualmente coexistem pelo menos duas propostas para a educação especial: uma em que os conhecimentos acumulados sobre educação especial, teóricos e práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino e, portanto, das escolas e disponíveis a todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, que a qualquer momento podem requerê-las. A outra proposta, em que se deve configurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, dirigidos apenas para a população escolar que apresente solicitações que o ensino comum não tem conseguido contemplar podendo ser ofertada no âmbito do ensino regular ou em outros locais exclusivos para essa população. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 34).

Ainda segundo a mesma autora, o planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção, enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do lócus do atendimento desse alunado.

Para análise sobre educação especial, que é o espaço da nossa pesquisa, faz-se necessário o resgate de documentos legais no âmbito das políticas internacionais e nacionais que referendam os compromissos com a Educação especial. (Vide Apêndice D). No que tange à legislação brasileira são necessariamente selecionadas a Constituição da República Federativa do Brasil (CF 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 inciso III elegeu o (AEE) Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino visando atender as especificidades de cada educando com deficiência. O atendimento educacional especializado visa promover meios de acesso para o educando, diminuindo as barreiras físicas, cognitivas, de comunicação para que o seu processo de aprendizagem seja facilitado.

A lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V artigo 58 refere-se à educação especial como modalidade da educação escolar que deverá ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino particularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo quando necessário, serviços de apoio especializado.

O artigo 59 da mesma lei determina que o sistema de ensino assegurará aos alunos com necessidades especiais entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, organização e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido, para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências.

Nesse mesmo documento as categorias de deficiência são diluídas no conceito de necessidades educacionais especiais, indicando que a deficiência é entendida como uma expressão localizada na diversidade que compõe as chamadas necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação, estabelece vinte e sete objetivos e metas para as pessoas com necessidades educacionais especiais acerca do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, ampliação da oferta de atendimento de ações preventivas nas áreas visual, auditiva e de educação continuada de professores em exercício.

O Plano Nacional de Educação é uma expressão da política geral do país no campo educacional, apresentando o modelo: Educação para todos, expressão de um movimento mundial a favor da educação como forma de superação das exclusões sociais.

O Plano Nacional de Educação no capítulo que especifica a educação especial afirma que:

[...] a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade”. Apontando também que se trata do direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares. (BRASIL, 2001).

Reconhece o documento que o conhecimento da realidade é ainda bastante precário porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Reconhece a inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades em muitos centros de atendimentos a essa clientela.

Há no documento, tópico referente a financiamento e gestão a esses assuntos, mas referências no texto do plano nacional de educação, não são tratados como problema econômico e sim como uma questão de cidadania.

Ferreira (1993) discutindo sobre o tema financiamento na educação inclusiva, relata que a educação de alunos com deficiência sempre foi pouco priorizada ou assumida pelo estado, dando grandes margens para o favorecimento de terceirização dessa modalidade de ensino em nosso país. Nesse contexto, as organizações filantrópicas e assistenciais assumem papel central, status na política e na gestão da área e no atendimento em educação especial.

Após a LDB, as questões que envolvem financiamento em educação especial, voltaram a ser motivo de discussões do plano nacional de educação (BRASIL, 1997) onde está expressa a necessidade do aumento do financiamento à escola pública, para ampliar acesso, dar maior cobertura às crianças e aos jovens-adultos e assegurar os apoios especializados. Há no entanto, grandes impasses nessas relações do público e do privado, das

recepções de repasses públicos para instituições privadas. A pergunta que deve ser feita é: de onde veio essa engrenagem?

Segundo Silva (2003) não se tem uma política social, mas políticas sociais. Não se tem um método, mas vários métodos. E enfatiza, métodos distintos acarretam diferentes entendimentos do significado de política social.

Prosseguindo o percurso legal, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva está expressa no documento elaborado em 2008, onde a educação especial é apresentada de modo integrado à proposta pedagógica da escola regular.

Em seu bojo, o documento traz o marco histórico e normativo da educação especial. É traçado um diagnóstico da educação especial pelo senso escolar, MEC/INEP entre 1998 e 2007, o qual aborda o objetivo da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, permeando em algumas interfaces da educação especial. Aponta o documento estudos mais recentes no campo da educação especial e as atuais definições com suas diferenciações no tópico: alunos atendidos pela educação especial.

Como último item o documento enfatiza as diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, onde são abordados maiores entendimentos sobre a modalidade de ensino que é a educação especial. Mostra ainda a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os acessos à educação desde a Educação Infantil, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação profissional. O documento volta a falar sobre as interfaces da Educação Especial, ora na Educação Indígena, Educação no campo e quilombola e na Educação Superior.

Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 90, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina. Mantoan e Prieto (2006, p. 33) relatam que:

[...] as instituições escolares ao reproduzirem o modelo tradicional de ensino não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI.

As severas críticas às instituições de educação especial estão aí às claras. Muitas pertinentes, outras mascaradas de modismos e sem abertura para diálogos entre os serviços de educação especial e as instituições de ensino regular. E se não se falar em inclusão escolar, essa que está aí, não se está incluindo. Inclusão escolar perversa pode marcar negativamente bem mais que um processo maduro, coerente e menos apaixonado sobre inclusão.

Aqui não há a negação do processo de inclusão escolar, de movimentos que estão acontecendo, porém há de se considerar o ritmo que esses movimentos aconteceram, a forma a qual se inseriram em nossa sociedade, que brasilidade e identidade tinham com nossa população de pessoas com necessidades especiais, quando tornaram modismo falar de inclusão escolar, ainda dentro de uma sociedade, de uma educação e de uma escola excludentes.

Chegará o momento quando não falaremos de uma educação inclusiva nem de paradigma da inclusão, falaremos de escola e educação entendidas e praticadas para todos, pois hoje não podemos falar de todos nem de educação para todos, quando ainda nos encontramos numa sociedade capitalista perversa e excludente.

Enquanto esse quando não chega, aligeirar decisões sejam elas legais, atitudinais, organizacionais também pode não nos fazer pensar e ou repensar. Poder criticar e ser instrumento ativo de mudança das manifestações excludentes, isso já podemos fazer.

Não aceitar de bom grado quando não concordamos com a forma como as coisas estão postas, lutar por mudanças nos espaços onde encontramos brechas, já é uma das partes que nos cabe neste latifúndio.

Partiremos para o entendimento do trabalho docente na educação especial em foco, buscando nos aproximar da dimensão dessa demanda que se apresenta, das fragmentações históricas que ainda marcam a educação, a educação especial, a escola.

4.1 O trabalho docente na educação especial

A escola é instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral, em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para treinamento, enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes. É então, um local de luta e disputa, a questão da escola observada por Frigotto (2010, p. 161), “[...] é fundamentalmente a questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe”.

A existência da escola possui sentido por ser uma instituição que tem como principal objetivo a produção, reprodução cultural. Quanto maior for sua capacidade de produção de significado e de formação de sujeitos, tanto maior será seu significado político – epistemológico. Sujeitos aqui entendidos como pessoas conscientes de seu papel histórico e com capacidade não apenas reflexiva, mas atuante nas transformações em direção a relações sociais não excludentes do ponto de vista econômico e cultural.

A escola se caracterizou historicamente pela concepção de educação que favorece a escolarização privilegiando grupos, demonstração de exclusão que foi legitimada nas políticas educacionais reprodutoras da ordem social.

O autor afirma que o aspecto crucial é o de circunscrever os mecanismos utilizados pela classe burguesa para manter sob seu controle a escola que lhe é funcional, e em que condição isso é viável. E na medida em que a escola é um local de disputa, e a classe trabalhadora tem interesse na quantidade ou na qualidade do saber que se pode veicular através dela, cabe discutir que tipo de escola se articula com a ótica dessa classe.

O que se pode observar, então, ainda na perspectiva de Frigotto, é que da mesma forma em que há um esfacelamento do posto de trabalho e uma desqualificação deste, o processo educativo passou a ser também cindido e o conteúdo escolar deteriorado. Surge assim a supremacia dos métodos e das técnicas sobre os conteúdos. Assim sendo a desqualificação da escola é antes de tudo uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora.

Paro (2006), nessa direção discute que os educadores, tanto quanto os pais dos alunos ou os próprios alunos, foram expropriados dos meios que lhes permitiriam produzir sua sobrevivência, faltando-lhes esses meios, resta-lhes vender sua força de trabalho. Os professores dessas redes públicas de ensino, em vez de fazê-lo para um capitalista do setor privado, fazem-no para o estado, que não tem como intuito, com essa compra, valorizar o capital e o dinheiro que emprega no setor público, podendo ser considerado do ponto de vista da renda e não do capital.

Nessa perspectiva, o trabalho dos funcionários públicos, como os da área da educação, que é nosso foco na pesquisa, representa mero gasto, não um investimento para fazer ampliar a quantidade de dinheiro aplicada e, portanto, não produz mais valia. Como não cria valor, e conseqüentemente mais valia, o trabalho desses funcionários é considerado por Marx como improdutivo, o que significa dizer que o consumo desse trabalho não equivale à lógica capitalista de dinheiro mercadoria mais dinheiro, mas apenas à de mercadoria, dinheiro mercadoria, em que o dinheiro funciona simplesmente como meio de circulação. E sobre trabalho produtivo, a citação de Vitor Paro esclarece que:

[...] do ponto de vista do processo de trabalho em geral, apresenta-se-nos como produtivo o trabalho que se realiza em um produto, mais concretamente, em mercadoria. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, acrescenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho, que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia. (MARX, 1978, p. 70. apud PARO, 2006, p. 94).

Sobre uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação, Kuenzer (2002) discute os conceitos de “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Na primeira lógica: exclusão includente refere-se à visão do mercado e diz respeito às muitas estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal e incluí-lo de forma precarizada. A segunda lógica: inclusão excludente volta-se diretamente para o campo da educação e tem relação com as estratégias de inclusão nos diferentes níveis de modalidades de ensino, ou seja, é um conjunto de estratégias que apenas confere certificação vazia.

As diversas formas de “exclusão includente” se articulam dialeticamente com as estratégias de “inclusão excludente” para fornecerem ao capital flexível a força de trabalho que lhe convém.

Pesquisar o trabalho docente na educação especial dos centros especializados, quando o movimento da educação encontra-se voltado para uma educação inclusiva, assumindo espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão parece, “*a priori*”, paradoxal. Pode até parecer uma vez que existe um longo caminho a ser ainda percorrido nos dois sentidos, até o alcance de objetivos traçados para a educação inclusiva que alguns segmentos sociais já clamam.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação, que reforça o indicativo de matrícula preferencial na rede regular de ensino, ampliação do atendimento dos alunos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino também determina que independentemente do apoio às instituições especializadas. Mesmo criando novas exigências para esses convênios com instituições filantrópicas, assenta em seus fins a continuidade de apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições “privadas, sem fins lucrativos”, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 1996).

Adentrar na educação e educação especial em serviços especializados tem razões de ser, desde o fato de que gozam de respaldo legal, estruturas físicas, recursos humanos, projetos políticos pedagógicos aprovados em âmbito estadual e financiamentos amparados pelo poder público, até o ainda acreditar que esses Centros de Ensino de Educação lócus da pesquisa são de cunho específicos para o público com necessidades educacionais especiais, que ainda não encontra o espaço preparado no ensino regular.

O aumento das exigências para com os trabalhadores docentes, que tiveram todo um percurso de precarização foi significativo, deixando marcas de baixa autoestima para essa classe de trabalhadores.

Esses reflexos naturalmente respingaram naqueles professores que foram selecionados para trabalharem com a educação especial e inclusão escolar ao iniciarem um processo de entendimento, formação ainda com feridas a serem cicatrizadas.

Resta nesse caso saber: quão preparados estavam esses docentes, para receberem mais essa dose de sobrecarga? Que educação especial, que processo de inclusão escolar poder-se-ia começar, nesse contexto? O que ficou visível foi um grande choque, a correria também, as desistências da mesma forma. A negação em trabalhar com a educação especial e com o processo de inclusão, aconteceu.

O reconhecimento da complexidade que envolve a relação globalização – educação se reveste de grande importância, tendo em vista as reformas educacionais implementadas na América Latina, em particular no Brasil, a partir dos anos noventa, que evidenciam a presença da globalização hegemônica e do ideário neoliberal que subsidiam os pacotes de ensino propostos, interfere no papel do estado, minimizando-o na privatização das instituições públicas, entre outros.

A educação brasileira tem historicamente vivenciado muitas dificuldades decorrentes, sobretudo de um processo marcado por jogos de poder: ensino elitista de natureza excludente, que culpabiliza o aluno por seus fracassos, professores mal qualificados e mal remunerados. Algumas dessas dificuldades são reconhecidas pelos órgãos responsáveis e estratégias remediadoras ou escamoteadoras são colocadas em prática. No entanto, recai sobre o professor grande parte da culpabilização por essas dificuldades.

Várias leis e documentos foram publicados, políticas educacionais foram elaboradas, em especial a partir dos anos noventa, apontando para a necessidade de a escola se tornar aberta para o acolhimento aos alunos, sem distinções.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, prevê em seu artigo 4º inciso III, atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. E ainda em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículos, métodos, recursos e organização específicos para o atendimento de suas necessidades.

O mesmo artigo, em seu inciso III, ressalta dois perfis de professores para atuarem com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos em classes comuns.

Os considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais deverão estar aptos a perceber as suas necessidades; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Para aqueles considerados especializados, as competências referem-se à identificação das necessidades educacionais especiais; ao apoio para o professor da classe comum; à atuação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização; à adaptação curricular e às práticas pedagógicas alternativas. (RESOLUÇÃO CNE/ CEB nº. 17, p. 32 apud VICTOR, 2009, p. 121).

Vários docentes ainda se sentem despreparados para atuar com a diversidade dos alunos, aqui já se observa a necessidade, entre outros aspectos, de um investimento mais substancial na formação dos professores para atuar de maneira mais eficaz frente a essa demanda. A urgência é clara de investimentos sérios, consistentes e com permanência na formação de recursos humanos para essa modalidade de ensino, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, com objetivo da derrubada de barreiras pedagógicas e atitudinais, presentes no ambiente escolar.

Encontramos ressonância desse pensamento também nas professoras dos Centros, quando por exemplo a professora “Auto respeito” relata:

[...] O processo de inclusão escolar em nosso Estado deixa muito a desejar. Tudo na teoria é muito lindo e na prática a coisa muda de figura com o aluno com deficiência na sala, que precisa de uma atenção maior. Deixa a desejar, principalmente as autoridades competentes que precisam investir em educação especial e não o fazem. (Informação Verbal).

Kátia Caiado, Denise Jesus e Claudio Baptista (2011) alerta que considerando a complexidade do problema que envolve a educação especial, evidenciada em vários aspectos contemplados no documento do MEC/SEESP, que fixou as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário, segundo a autora, essa área continuará desguarnecida e de nada adiantará as reiteradas proclamações referentes às virtudes de uma educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

[...] O profissional que trabalha com educação especial deve ser em primeiro lugar bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente e competente na sua profissão. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotada de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna. (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011, p. 133).

Nossas pesquisadas, sobre o processo de inclusão escolar que vem acontecendo no Maranhão, solicitadas a fazerem uma avaliação, relataram:

[...] acho que precisa melhorar, sem oferecer as ferramentas para o professor, para equipe, para escola como um todo, a inclusão não funciona. (“Boa vontade”)

[...] quando nosso aluno vai lá para fora, para outra escola, há uma dificuldade muito grande. Acho que as escolas não estão preparadas para receber esses alunos. Já conheci colegas de outras escolas e elas disseram que sentem dificuldades de trabalhar com esses alunos. Está faltando preparo e mais conhecimento dos professores e as escolas não estão preparadas para receberem esses alunos. (“Simplicidade”) (Informação Verbal).

A compreensão da relação entre o sujeito e a escola contemporânea deverá favorecer ao aprofundamento do debate sobre inclusão/exclusão que certamente ultrapassará o discurso escolar. Por serem questões que dizem respeito a projetos econômicas e sociais. Nessa direção, a educação inclusiva, permeada nessa pesquisa, exige diretrizes filosóficas e pedagógicas na educação e na política de formação dos professores, que se debrucem para essa amplitude.

As concepções e o contexto histórico que envolvem a educação especial e suas práticas estão imersos em um arcabouço simbólico e de representação de caráter social, cultural e político. Se há um reconhecimento dessa imersão, há de se convir que mudanças nas formas de educar as pessoas com necessidades especiais sofrem os reflexos dos avanços, retrocessos ou estagnação das práticas sociais vigentes.

Dessa forma, há de serem consideradas algumas dimensões de significativa importância para a formação do professor em educação especial. O educador deve entender similaridades e diferenças no desenvolvimento humano e características entre indivíduos com e sem necessidades educacionais especiais.

Na sala de aula, a especificidade da relação professor-aluno, precisa ser mais compreendida, enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações, ao mesmo tempo pessoais, interpessoais e sociais, têm em sua origem a preocupação pedagógica e educativa.

O incremento das políticas de educação voltadas para a educação especial necessariamente são perpassadas pela formação de professores. Como exemplo, temos a portaria nº 1.793/94 do Ministério da Educação que recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

Analisando essa recomendação legal Bueno, diz que esta alimenta a discutível ideia de que a inclusão refere-se apenas ao alunado com deficiência. E ainda destaca que: “[...] a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva”. (BUENO, 1999, p. 18).

Frente às propostas existentes que envolvem a formação de professores para uma educação inclusiva Bueno (1999) cita e concorda que o modelo inclusionista requereria a formação de dois tipos de professores: os chamados generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado. E os designados de especialistas, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis por oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso.

Insuficiente também, segundo Bueno (1999) é a realização de cursos de curta duração que pouco ou nada têm a ver com as necessidades dos professores e os seus contextos de trabalho. A mera participação em cursos de formação continuada não dá conta do complexo processo de mudanças do trabalho docente, tampouco contribui para um comprometimento do professor com seu próprio percurso formativo.

As professoras pesquisadas, quando questionadas sobre se houve formação continuada oferecida pelo Centro que trabalham ou pela SUESP e se essas formações atenderam às suas expectativas, responderam em sua grande maioria, como é o caso de “Sinceridade” que diz: aconteceram essas formações, muito mais pelo Centro do que pela SUESP e foram boas, atenderam em parte às expectativas. São necessárias uma vez que, “[...] renovam a profissão como professor”. (“Mágica”) (Informação Verbal).

As professoras do Centro “Fidelidade” também responderam que as formações aconteceram, foram poucas, somente pelo Centro, mas que supriram as expectativas e que, “[...] são discutidos temas muito interessantes”. (“Paz”) (Informação Verbal).

Não encontramos nos Centros pesquisados conformidade com o pensamento de Bueno (1999), porque a referência feita pelo autor se volta para professores do ensino regular, que não conheciam as especificidades da educação especial e necessitam de formações mais aprofundadas, inclusive com objetivos de esses/as professores/as melhor conhecerem para melhor conceberem os alunos com necessidades educacionais especiais. As professoras dos Centros já trabalham com essa clientela em média há 23 anos, as professoras do Centro “Sinceridade”, e 28 anos as professoras do Centro “Fidelidade”. Portanto, sentem-se à

vontade com esse alunado, o que não quer dizer que não busquem aprimoramentos e mais aprofundamentos.

Há ainda segundo Caiado; Jesus; Baptista (2011) um sério descompasso entre a formação de professores e as condições de trabalho da categoria, no momento em que as matrículas de alunos com deficiência aumentaram no país.

É ambígua a relação entre os desígnios legais e a realidade das escolas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas classes regulares. A sensação de despreparo da maioria dos docentes ainda é motivo de insegurança e resistência. E a formação desses professores não pode ser dissociada das condições de trabalho que envolve a carreira docente. Nesse bojo se encontram as questões do salário e da jornada de trabalho.

As condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Condições precárias de trabalho dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Caiado; Jesus; Baptista (2011) entende que o processo de conquista por condições de trabalho adequadas à prática pedagógica se dá no campo de luta política dos trabalhadores. Condições de trabalho são um dos elementos dentro da multiplicidade e complexidade de fatores que compõem o cotidiano escolar. Não se pode desconsiderar o contexto de vida do professor ao analisarmos sua prática pedagógica.

O trabalho pedagógico exige uma reflexão articulada sobre a formação inicial, continuada e em serviço e as condições de trabalho desse professor; as políticas de formação dos professores cuidam não só das condições de trabalho, mas também perpassa pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira. (GATTI; BARRETO, 2009).

A educação inclusiva nas escolas tem provocado reações diversas entre os educadores. A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais tornou-se, para alguns educadores, um problema para escola, que antes não era problema porque eles estavam fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educandos da escola. De invisíveis passaram a ser visíveis, de não problema passaram a ser problema, evidenciando a não inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização. Oliveira (2007).

Destacando a análise realizada pelas professoras dos Centros sobre o processo de inclusão escolar que vem acontecendo no Maranhão também encontramos o relato da professora “Honesta” que diz:

[...] esse novo paradigma já faz parte da educação e com aluno especial, principalmente. Ele precisa ser visto na sociedade, não só dentro da instituição especial, mas fora da instituição. O aluno especial ele só será incluído se ele mesmo tiver oportunidade de conviver com outras crianças, onde possa interagir no meio social, então inclusão é um fato histórico. (Informação Verbal).

A autora ainda destaca que a não preparação do professor do ensino comum para o trabalho pedagógico com o aluno com necessidades especiais se constitui em um dos fatores de insegurança dos professores em aceitar a inclusão escolar.

Nessa direção, também apontaram os relatos das professoras. Vejamos como analisa esse processo de inclusão escolar a professora “Prática”:

[...] o processo de inclusão aconteceu de forma muito brusca. A inclusão depende de como está o aluno, o professor, a escola nesse processo. O Estado do Maranhão trabalha com a proposta do Ministério da Educação - MEC, mas precisa ser refletido o que é inclusão. Acredito que o Estado do Maranhão precisa ainda fazer um grande trabalho para de fato acontecer a inclusão. O que se percebe é que a inclusão ainda não aconteceu. A gente ainda não vê esse processo presente, mas a gente espera que o MEC mude essa proposta. Como eu trabalho com esse processo, percebo que ainda falta muita coisa para ser trabalhada. O entrave maior foi na proposta do MEC que: 1º) Não fez sua prevenção. 2º) Não trabalhou o início de sua política com os professores. Quando a proposta chegou para os professores para ser praticada, os professores ficaram assustados, porque era algo novo, algo desconhecido. O professor que recebe um aluno com necessidades educacionais especiais, fica apavorado, por não conhecer, não saber como lidar com essa situação. Há falta de preparo dos professores. A proposta foi jogada, não foi bem pensada, elaborada. Primeiro teriam que ter ouvido os professores. (Informação Verbal).

O trabalho docente, mesmo quando entendido como sendo todas as atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação na perspectiva de contribuir, fomentar e garantir o sucesso da aprendizagem do discente, do desenvolvimento humano dos sujeitos que compõem o universo escolar e da comunidade e de si mesmo, para a educação especial/inclusão, esses/as professores/as necessitam de uma percepção sobre trabalho docente que parta da dimensão política da ação humana. E para atingir essa intencionalidade, necessitam que trabalho docente seja pensado no sentido de sua práxis.

4.2 Centro “Sinceridade”: mostrando sua casa

Para apresentar um dos espaços de nossa pesquisa, foram buscadas fontes documentais e uma dessas fontes foi o projeto político pedagógico do Centro “Sinceridade”, que abriu suas portas para nos mostrar sua casa.

O Centro “Sinceridade” é uma instituição especializada no atendimento educacional voltado para alunos com necessidade educacionais especiais. Criado pelo decreto nº 15.287 de 30 de outubro de 1996, foi assinado pela governadora do Estado do Maranhão Roseana Sarney em 20 de junho de 1997. É amparado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão de nº 291 de 12 de dezembro de 2002 que reconhece a Educação Especial como parte integrante do contexto da educação escolar básica, estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. (MARANHÃO, 1991).

Dentre seus objetivos encontra-se a oferta de ações complementares e suplementares às práticas pedagógicas na escola comum, a crianças e adolescentes com deficiência intelectual e/ou múltipla e com transtornos globais de desenvolvimento; a realização de avaliações pela equipe interdisciplinar para identificação de crianças ou adolescentes encaminhados ao Centro com suspeita de deficiência intelectual, associada ou não aos transtornos invasivos de desenvolvimento ou síndromes; proporcionar assistência sistemática aos professores/as e demais profissionais que atuam com os alunos/as e familiares do Centro, favorecendo suas atividades buscando o desenvolvimento de ações técnicas e pedagógicas no cotidiano escolar com vistas à inclusão desses alunos em seu ambiente familiar e na sociedade por meio de programa específico e atendimento especializado.

O centro “Sinceridade” ainda desenvolve ações interdisciplinares na rede regular de ensino para efetivação do processo de inclusão dos alunos/as com deficiência e universalização das oportunidades de aprendizagem a toda criança que venha precisar do apoio teórico-prático e do atendimento multiprofissional oferecido pelo centro, viabilizando propostas de adequação curricular para o atendimento especializado de alunos/as com deficiência.

O Centro oferece campo de estágio aos graduandos e profissionais em especialização na área, por meio de parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES. O Centro “Sinceridade” seguindo a Política de Educação Especial na Perspectiva da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais organiza-se por meio dos serviços que compreende o atendimento educacional especializado, voltado para a efetivação

do processo de inclusão escolar. Esses serviços de apoio especializados são: serviço de estimulação precoce; serviço de avaliação e diagnóstico; serviço de intervenção psicopedagógica; serviço de itinerância; serviço de planejamento, execução de projetos e programas.

O público-alvo do Centro “Sinceridade” compreende alunos na faixa etária de 0 a 15 anos com deficiência intelectual e/ou múltipla e que apresentam transtornos globais de desenvolvimento; com as crianças de risco de 0 a 6 anos o Centro visa favorecer seu desenvolvimento global, minimizando os déficits existentes e prevenindo o surgimento de outros distúrbios no processo evolutivo. Os alunos são oriundos da comunidade e de escolas públicas da rede estadual.

A matrícula e a transferência dos alunos do Centro “Sinceridade” obedecem aos mesmos critérios estabelecidos para qualquer aluno da rede pública de ensino e é de responsabilidade da Secretaria do Centro.

Quanto à certificação, a LDB nº 9.394/96 traz no capítulo V que trata da Educação Especial Art. 59, II, a possibilidade de uma certificação acadêmica chamada terminalidade específica.

Fundamentado no inciso II do artigo 59 da Lei nº 9.394/96, o Centro “Sinceridade” em seu Projeto Político Pedagógico de 2010 estipula que para os alunos que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental, poderá expedir declarações ou certificados com terminalidade específica plenamente justificada mediante relatório de avaliação pedagógica, balizada por profissionais do serviço de intervenção pedagógica e do serviço de avaliação e diagnóstico, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as competências desenvolvidas pelos alunos.

Segundo a Resolução 02/01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial estabelece viabilizar ao aluno com grave deficiência intelectual, mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso II do Artigo 59 da LDBEN, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelos educandos.

De acordo com cada situação, os casos mais graves e específicos quanto à permanência no Centro, terminalidade e encaminhamentos para outras instituições deverão ser avaliados pelo Serviço de Intervenção Pedagógica e do Serviço de Avaliação e Diagnóstico e homologados pelo colegiado do Centro.

Ao completar 15 anos os alunos são encaminhados para os devidos atendimentos em oficinas protegidas, oficinas pedagógicas, educação de Jovens e adultos, educação profissional ou outros serviços.

O Centro “Sinceridade” apresenta estrutura física composta de 01 recepção; 01 secretaria; 01 sala da direção; 01 auditório; 09 salas de intervenção psicopedagógica; 01 sala de estimulação precoce; 01 sala de avaliação fonoaudiológica; 01 sala de avaliação psicológica; 01 sala de avaliação pedagógica; 01 sala de serviço social; 01 sala de espera para as famílias; 01 cozinha; 06 banheiros; 01 pátio interno; 01 pátio externo.

A estrutura administrativa do Centro é composta pelo gestor geral, gestores auxiliares, colegiado escolar, secretária, agentes administrativos, auxiliares de serviços de limpeza e conservação do prédio, ligados à gestão.

O Colegiado Escolar, segundo o PPP do “Centro Sinceridade”, é definido como um órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador das questões técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras resguardado pelos princípios legais e constitucionais da escola pública participativa e democrática, que busca a solução dos problemas, superando práticas autoritárias e centralizadoras, possibilitando a gestão participativa da escola que contribuem para o aprimoramento do projeto pedagógico e a melhoria da qualidade da educação, por meio do diálogo e da troca de experiência entre o gestor e os representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A eleição de seus representantes bem como a estrutura do seu funcionamento obedece às normas estabelecidas legalmente.

A estrutura pedagógica e técnica do Centro “Sinceridade” é composta por: professores/as, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo/a, psicólogo/a, pedagogo/a, orientador/a educacional e psicopedagogo/a, supervisor/a escolar; terapeuta familiar, terapeuta ocupacional, estagiários/as universitários/as.

Todos esses itens referentes à estrutura física, administrativa e pedagógica do Centro nos mune de ferramentas sobre as condições do trabalho docente, aspecto que também foi merecedor de espaço em nossa pesquisa, através da percepção das professoras. Essas condições fizeram parte de vários relatos. E para o entendimento de se há precarização do trabalho docente nesse Centro, a análise dessas condições, se fez necessária.

4.3 Centro “Fidelidade”: essa nossa casa

O Centro designado em nossa pesquisa de Centro “Fidelidade” é uma instituição estadual que oferece atendimento educacional especializado. Fundado em 23 de abril de 1982, foi o 1º Centro de Educação Especial do Maranhão, de âmbito público.

Tem como principal objetivo oferecer serviços especializados para incluir no mundo do trabalho os alunos com deficiência intelectual leve, moderada e profunda, paralisia cerebral, síndromes e deficiência intelectual associada à deficiência física e à deficiência auditiva leve, a partir de catorze (14) anos, nos turnos matutino e vespertino.

A instituição recebe alunos encaminhados pelo Centro de Ensino de Educação Especial Padre João Mohana, escolas estaduais, municipais e escolas particulares, como também da comunidade local e circunvizinha que necessitam de atendimento especializado.

No Centro “Fidelidade” encontramos como objetivo de seu projeto político pedagógico de 2009, o dever de proporcionar ao aluno um processo de desenvolvimento nas dimensões sócioafetiva, cognitiva, física, cultural e profissional.

Como objetivos específicos: identificar as potencialidades dos alunos com deficiência; desenvolver as habilidades e capacidades através das oficinas pedagógicas; oportunizar a seus alunos a aprendizagem de habilidades básicas, específicas e de gestão para a inclusão destes como cidadãos no mundo do trabalho; direcionar as ações para um processo ensino-aprendizagem de qualidade, buscando a valorização dos alunos com deficiência.

Afinado com as orientações da gestão educacional, o Centro, segundo seu (P.P.P, 2009), proporciona atividades descentralizadoras que envolvem a escola e a comunidade, de forma participativa, estabelecendo relações que promovem o desenvolvimento social, ações articuladas junto à equipe multiprofissional para flexibilização dos processos de avaliação, acompanhamento e diagnóstico a fim de promover um atendimento educacional qualitativo e individualizado que proporcione a inclusão no mercado de trabalho, oferecendo programas curriculares adaptados à singularidade de cada deficiência.

Desenvolve ainda programas de capacitação e qualificação profissional junto às empresas parceiras, busca propiciar um ambiente favorável que estimule a construção de aprendizagens significativas e construtivas, desenvolve junto à comunidade escolar um trabalho democrático mediante a prática do planejamento participativo comprometida com o coletivo. O Centro tem também como objetivo criar um ambiente formador de cidadania e aprendizagens que promova o desenvolvimento humano.

Esses objetivos estão entendidos como parte do que estabelece a lei de diretrizes e base da educação nacional, lei 9.394/96 em seu artigo 59, onde é preconizado que “Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículos, métodos, recursos e organização específicos para o atendimento de suas necessidades”. (BRASIL, 1996, p. 7).

A estrutura física do Centro “Fidelidade”, que se faz necessário expor aqui, devido o que permeia nossa pesquisa, pois foi solicitado às professoras que expressassem suas percepções sobre as condições do trabalho docente no Centro, e nessas condições está incluída a estrutura física, que nesse Centro, funciona em prédio próprio, contendo na parte interna 37 dependências: 01 sala de direção geral, 01 sala de secretaria, 01 sala de diretor adjunto, 01 gabinete odontológico, 01 biblioteca, 01 sala de técnicos, 01 sala de avaliação, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 almoxarifado, 04 banheiros, 01 laboratório de informática e 21 salas contemplando oficinas pedagógicas e atividades complementares.

A parte externa conta com uma extensa área e uma quadra poliesportiva em condições precárias. Ressaltamos que o Centro conta também com um ônibus para atender aos alunos do Centro que reside em diferentes bairros da capital.

Quanto aos aspectos administrativo, técnico e pedagógico o Centro “Fidelidade” dispõe de uma equipe multiprofissional composta de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, assistente social, enfermeiros, pedagogos, professores habilitados para o exercício de suas funções.

Administrativamente, o Centro conta com o colegiado e caixa escolar, instrumentos que propiciam a participação da comunidade escolar nas decisões de caráter deliberativo e consultivo, no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro.

O Colegiado Escolar do Centro é constituído de representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores e demais servidores. É, portanto, um instrumento de democratização de todas as ações e representa um espaço de participação, discussão e negociação das demandas educacionais, propiciando a construção da cidadania participativa ao definir os rumos e as prioridades da instituição.

Compete ao Colegiado Escolar, segundo o Projeto Político Pedagógico do Centro decidir e opinar sobre todos os aspectos relevantes da vida pedagógica, administrativa e financeira, sempre com base nas normas legais vigentes, diretrizes da política educacional do sistema de ensino e as especificidades dos Centros. Desse modo ele exerce uma função de natureza pedagógica e política fundamental na construção de uma escola democrática e autônoma.

A Caixa Escolar é uma associação civil com personalidade jurídica própria, que tem por finalidade congregar iniciativas comunitárias e institucionais com objetivos de: assegurar o fortalecimento e a autonomia da escola para gerir seus próprios recursos com a participação da comunidade; promover, em caráter complementar e subsidiário, a melhoria qualitativa do ensino e prestar serviços de apoio e assistência à comunidade estudantil.

A Caixa Escolar desenvolve ações destinadas ao provimento e manutenção da instituição, conforme suas necessidades e prioridades, através da aquisição de material e/ou contratação de serviços previstos no plano de ação do Centro.

Há, na instituição, serviços de secretaria, administrativo, operacionais e vigias para o atendimento e a demanda do alunado. No que diz respeito à equipe técnica do Centro é responsável pelo atendimento especializado ao aluno em suas especificidades desde o seu ingresso, acompanhamento sistemático das etapas vivenciadas pelo aluno até o seu processo de desligamento.

É de competência da equipe multiprofissional: realizar anamnese com a família e/ou responsável do aluno neo-ingresso; executar avaliações específicas de cada aluno; implementar estudos de casos para ter um melhor conhecimento das características do aluno, adequando-o às atividades da escola; elaborar sínteses da avaliação de identificação com as devidas sugestões, encaminhamentos e hipóteses de identificação; promover a devolutiva adequada à família e ao professor; realizar acompanhamento sistemático aos alunos nas respectivas oficinas; orientação, apoio às famílias durante a permanência do aluno no centro, bem como no processo do desligamento dele; participação no planejamento escolar; realização de palestras com temáticas relacionadas a pessoas com deficiências, para professores, família e comunidade.

Compete aos professores das oficinas pedagógicas e das atividades complementares: acompanhar o percurso de cada aluno e a evolução de suas competências e conhecimentos, criando assim, instrumentos que os auxiliem os alunos a adquirir o hábito de refletir sobre as ações que realizam no Centro.

Para efetivação dessas demandas as professoras pesquisadas do Centro “Fidelidade” trabalham com carga horária de 40 horas, a grande maioria (08).

Constatamos em nossa pesquisa que, apesar de as professoras exercerem todas essas funções, as repercussões dessas atividades na saúde delas, não foram negativas.

A professora “Paz” reflete esse entendimento em seu relato “[...] é uma jornada árdua, porém eu me sinto tranqüila porque tenho amor por minha profissão e não acho que as

exigências de um perfil de educador interfira, pois faz parte da profissão e não afeta minha saúde”. (Informação Verbal).

O Centro conta com o Núcleo de Inclusão no Trabalho (NIT) que tem como finalidade a inclusão e acompanhamento dos alunos com deficiência intelectual, múltipla e síndrome, com idade superior a 16 anos ou ex-alunos que estejam frequentando a Educação de Jovens e Adultos, no mundo do trabalho.

As ações desenvolvidas pelo NIT são amparadas legalmente. Há duas leis em maior evidência: LDBEN Lei nº 9.394/96 e no Art. 36 o Decreto 3.298/99 determina o cumprimento da cota definida na Lei nº 8.213 de 24/07/1991. O art. 217 desta lei obriga a empresa com mais de 100 (cem) empregados a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) de seus cargos com benefícios reabilitados ou pessoas com deficiência, habilitadas.

A legislação dispensa a comprovação de escolaridade, pois considera as habilidades e competências para o trabalho da pessoa com deficiência. Desse modo, o Centro trabalha no sentido de apresentar aos alunos, não apenas conteúdos voltados para a profissionalização funcional ou operacional, mas propiciar conhecimentos que contribuam para a compreensão da cultura do trabalho, associado aos conhecimentos filosóficos, éticos que permitam à pessoa com deficiência intelectual e múltipla o exercício da cidadania e sua inclusão social.

O Centro “Fidelidade” para o desenvolvimento de suas ações, trabalha com oficinas pedagógicas, que têm como objetivos: possibilitar que o aluno adquira nível máximo de autonomia; desenvolver padrões de desempenho exigido para o trabalho; utilizar técnicas de trabalhos artesanais e/ou comerciais, familiarizando-se com o uso de ferramentas com o material e com as técnicas em cada oficina; capacitar para o ingresso na etapa da qualificação para o trabalho.

Hoje o Centro se apresenta com as seguintes oficinas: oficina Pedagógica de iniciação para o trabalho, oficina de reciclagem de papel, trabalhos manuais, encadernação e xerox , cerâmica, horta e jardinagem e Lan (Laboratório de Alimentação e Nutrição) e uma sala de identificação de habilidades e competência, que é a primeira sala para onde são dirigidos os alunos neo-ingressos. Depois de avaliados pela equipe multiprofissional e também pela professora da sala, cada um deles será indicado para uma das oficinas pedagógicas, mediante suas potencialidades e levando em consideração, na medida possível, seu interesse por alguma oficina. O ideal é quando aliam o interesse com suas potencialidades.

O Centro ainda conta com um laboratório de informática educacional e atividades complementares que envolvem artes visuais, dança e teatro, educação física (práticas desportiva e recreação) e psicomotricidade. As atividades complementares têm como objetivo investigar e desenvolver o potencial artístico e o talento dos alunos em diversas áreas de arte, cultura e do esporte.

O processo de avaliação nas oficinas pedagógicas é feito através de vários instrumentos e técnicas a fim de evidenciar o desempenho do aluno tais como: estudo de caso; observações informais em várias situações práticas em sala de aula; preenchimento de fichas de desempenho semestral e anotações diárias, objetivando registrar os avanços dos alunos.

Tal processo avaliativo é realizado pelas professoras das oficinas e pela equipe multiprofissional, em um trabalho interdisciplinar. No caso do Centro, este processo encontra-se em acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica indicando que tanto o currículo como a avaliação deve ser funcional, buscando os meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade e a inclusão do aluno na sociedade.

Quanto à certificação, a LDB nº 9.394/96 traz no capítulo V que trata da Educação Especial Art. 59, II, a possibilidade de uma certificação acadêmica chamada terminalidade específica.

A Resolução 02/01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, estabelece viabilizar ao aluno com grave deficiência intelectual, mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso II do Artigo 59 da LDBEN, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, e um histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelos educandos.

A terminalidade específica do aluno dar-se-á após 08 (oito anos) de permanência no Centro, pelo alcance máximo dos objetivos propostos no processo de profissionalização para posterior encaminhamento ao mundo do trabalho como estagiário, emprego competitivo, núcleo cooperativo.

A partir do 6º ano de permanência no Centro, depois de esgotadas todas as possibilidades, o aluno que não atender aos pré-requisitos para sua inclusão no mundo do trabalho, será acompanhado, juntamente com a família, pela equipe multiprofissional para que seja realizado o seu desligamento.

Em qualquer época, quando constatado pela equipe que o aluno não se beneficia com os programas oferecidos pelo Centro, após estudo de caso, este poderá ser encaminhado para outros atendimentos que venham satisfazer às suas necessidades.

A transferência do aluno dar-se-á quando: o aluno alcançar os objetivos propostos na atividade acadêmica do Centro e atingir a idade de 18 anos podendo, então, ser então encaminhado para dar prosseguimento complementar nos estudos no ensino regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A consonância do que objetiva o Centro “Fidelidade” encontra-se nos documentos legais: diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, e no decreto n° 208, de 17 de abril de 1997, art.1°.

O Centro ainda conta com o programa de estágio remunerado oferecido no período de 1 (um) ano, realizado nos Centros de Ensino de Educação Especial, órgãos governamentais, não governamentais e em empresas privadas, através de convênio com a Secretaria de Estado de Educação.

Após o período determinado, o estagiário poderá ou não ser incluso na empresa. Como pré-requisitos devem ter idade superior a 16 anos; possuir documentos; independência nas atividades de vida autônoma e locomoção; habilidades e competências necessárias para o treinamento proposto; passar pelo processo de Educação Profissional.

O alunado do Centro que estiver apto passará pela etapa de qualificação para o trabalho que visa a capacitação do educando para o ingresso no mundo do trabalho, considerando ou não, o nível de escolaridade do mesmo.

A habilitação profissional desses alunos consiste em propiciar ao aluno a aquisição de conhecimentos de uma profissão ou ocupação em curso. Considera-se este momento como a finalização do processo de qualificação profissional, que preferencialmente deve realizar-se em parcerias com as agências formadoras de educação profissional (“Sistema S”, escolas técnicas, escolas agrotécnicas e outras instituições), na perspectiva de propiciar a construção de competências fundamentais à inclusão do aluno com deficiência intelectual e/ou múltipla nos seus cursos regulares e convalidar os cursos profissionalizantes realizados por escolas especiais de educação profissional.

Os cursos abrangem teoria e prática com a carga horária mínima de 120 horas aulas, podendo ser realizados na própria instituição em parceria com as instituições formadoras do “Sistema S”, bastando apenas que os alunos atendam às demandas do mercado de trabalho.

O aluno deve ter idade mínima de 16 anos; escolaridade adequada para aprendizagem do curso escolhido; independência quanto às atividades da vida autônoma e passar pela etapa de preparação para o trabalho.

A etapa de Colocação no Trabalho, segundo o projeto político pedagógico do Centro “Fidelidade”, busca a inclusão da pessoa deficiente em atividades laborativas, considerando suas aptidões físicas, aspirações pessoais e seu potencial, assim como as possibilidades de colocação no mundo do trabalho.

Os alunos também participam efetivamente de Jogos estudantis especiais, corridas olímpicas em parceria com o SESI; Cursos de profissionalização em parceria com Serviço Nacional do Comércio - SENAC e Serviço Nacional da Indústria - SENAI.

O Projeto Político Pedagógico do Centro, como é apresentado gera um ambiente democrático, participativo. Embora não seja esta a visão de 100% das professoras entrevistadas, esse fator não foi capaz de afetar a saúde docente relacionada à função.

5 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE/SAÚDE NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DOS CENTROS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MARANHÃO

O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às suas múltiplas necessidades. Por isso o trabalho é humanamente imprescindível ao homem, desde sempre.

O trabalho criador de valores de uso imprescindível à reprodução da vida, não tem sido assumido por todos. A história humana, infelizmente, até hoje, reitera a exploração de seres humanos por seres humanos e de classes sobre classes. (FRIGOTTO, 2002).

Os ofícios e as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana do seu “objeto de trabalho” e das modalidades de interação que unem o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com a matéria inerte. Além disso, a docência como trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar.

As interações humanas que constituem o trabalho docente marcam profundamente todos os outros componentes do processo de trabalho, tendo efeito sobre o próprio trabalhador e modificando profundamente o conjunto das suas relações, suas ações e sua identidade profissional. (TARDIF, 2011).

Entendendo o trabalho como criador de valores de uso imprescindível à reprodução da vida e a docência enquanto trabalho de interações que apresenta alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar, escolhemos nesse item trazer o que a empiria nos mostrou através dos instrumentos investigativos escolhidos que nos indicaram sobre o mundo do trabalho, suas condições, relações com a saúde docente na concepção das professoras, a quem demos a palavra para que nos dissessem com suas próprias palavras o que elas fazem, pensam e sentem na relação com o trabalho que realizam e o perfil saúde/doença autopercebida das professoras. Os instrumentos utilizados em nossa pesquisa nos muniram de informações e dados, através dos quais realizamos uma análise comparativa entre eles abrindo possibilidades de um diálogo com nosso referencial teórico.

No que tange à percepção sobre trabalho, o Centro “Sinceridade” nos mostrou que 100% das professoras designam trabalho como um ato de responsabilidade. As palavras prazer e compromisso aparecem em 06 respostas, configurando uma percepção positiva sobre trabalho.

No “Fidelidade” a percepção das professoras sobre trabalho permeia uma caracterização onde 06 o designam como: responsabilidade, compromisso, amor, dedicação atitude, energia. 01 confessa como é “infinitamente bom trabalhar”. 01 associa a importância do trabalho ao retorno financeiro. 01 Classifica trabalho como: sacrifício, responsabilidade, preocupação.

Sobre precarização do trabalho docente, 04 professoras do Centro “Sinceridade” referem não haver precarização; 03 afirmam que precisa ser melhorado. 05 responderam que o salário não é suficiente para lazer, cultura. 01 afirma que é suficiente e 01 diz que precisa melhorar.

Nesse subitem as professoras do “Fidelidade” responderam que as condições de trabalho precisam melhorar, mas que o trabalho ainda não se caracteriza como precário. Sobre o salário, se supre as necessidades de lazer e cultura: 07 designaram como insuficiente e 02 definiram como suficiente.

Na concepção das professoras sobre as condições do trabalho docente encontramos relatos sobre a formação continuada no Centro “Sinceridade” que variaram entre esta atender, em parte, às expectativas das professoras. Uma assim se referiu e as outras 06 entrevistadas relataram que a formação continuada é satisfatória para a melhoria da execução do trabalho da professora, pois proporcionam reflexões sobre a prática pedagógica e que esses cursos renovam a profissão de professor/a porque elas estão aprendendo algo novo e necessário ao trabalho do/a professor/a. A grande maioria relata pontos positivos sobre a formação continuada.

No “Fidelidade” a maioria das professoras respondeu sobre a formação continuada, que é parte das condições de trabalho, como algo que acontece no Centro e é importante que aconteça mais vezes. Referências de (06) professoras. (03) responderam não ter participado ou não ter suprido às expectativas.

No aspecto que leva em consideração se as exigências do trabalho aumentaram, a partir de quando e em quê, as respostas encontradas no Centro “Sinceridade” variaram em relatos de que “as exigências do trabalho não foram aumentadas” até “desde sempre as exigências aumentaram, pois é preciso estar sempre capacitada para exercer a profissão” e

“sim, desde o início da função de ensinar”. A grande maioria (6) identifica esse aumento de exigências com as demandas estritamente localizadas.

O “Fidelidade” se apresentou com 07 relatos de que as exigências aumentaram.

Encontramos sobre as condições de trabalho das professoras do Centro “Sinceridade” relatos que variaram entre 03 solicitações para melhoria de condições, insuficiência de recursos didáticos, mas também o reconhecimento de que há uma busca de melhoria por parte das professoras que buscam suprir a falta de recursos didáticos, construindo-os. E 04 declarações que soaram mais positivas, dentre elas a da professora “Gentil” que diz “As condições são boas, o ambiente de trabalho é harmonioso e existe parceria entre escola e família”. A professora Bela relata: “Os gestores são competentes, dão liberdade de expressão para as reais necessidades que apresentamos e demonstram respeito ao ser humano”.(Informação Verbal). No “Fidelidade” apenas uma professora diz que as condições de trabalho são boas.

No que se refere à autopercepção das professoras do Centro, da relação trabalho docente/ saúde, vários aspectos foram considerados. Jornada de trabalho: os relatos do Centro “Sinceridade” passaram por uma percepção de jornada árdua, pouco tempo para melhorar a qualidade de vida, até “Eu estou satisfeita, pois o trabalho que realizo foi uma escolha feliz” (Honestas). E a maioria percebe a jornada de trabalho como boa.

Quanto à percepção da jornada de trabalho pelas docentes do Centro “Fidelidade” (04) a julgam como insatisfatória, longa. E (05) a designam como adequada.

Sobre a relação existente entre a exigência de um perfil adequado para o educador e as condições de trabalho/saúde, a maioria das professoras do Centro “Sinceridade” reconheceu que refletirá na saúde do professor a partir de quando a pressão for demais e, se, em contrapartida, a saúde da professora estiver frágil. No “Fidelidade” (03) professoras narraram que essas exigências refletem na condição de trabalho e saúde. A grande maioria não tem queixas.

Quando perguntadas sobre que situações geram prazer no trabalho como professora, as docentes do Centro “Sinceridade” responderam que são os resultados obtidos com os alunos, mesmo com suas limitações (04). E 03 declararam que o trabalho com esses alunos é satisfatório, mas também lembraram do ambiente de trabalho, a integração com os/as profissionais do Centro. Na mesma direção, apontaram as professoras do “Fidelidade” quando citaram sobre o prazer de trabalhar com alunos com necessidades especiais, da alegria quando esses alunos conseguem produzir, mesmo com suas limitações e o fato de gostar da profissão. Uma professora ressalta que o que lhe dá prazer é ver seu trabalho reconhecido.

Sobre as situações que geram desprazer na função docente 02 professoras do Centro “Sinceridade” responderam que nenhuma situação gera desprazer. Os outros 05 relatos variaram entre o não conseguir os resultados planejados, o adoecer e ficar sem condições de ir para o trabalho, a remuneração, alunos faltosos e a falta de compromisso por parte de alguns pais e fofocas.

No “Fidelidade”, sobre que situações geram desprazer, as professoras foram mais contundentes em seus relatos, chamando atenção para: situações quando são criticadas, sem direito à defesa, falta de companheirismo, falta de recursos, falta de valorização do professor, falta de autonomia, falta de interesse por parte das famílias dos alunos.

Quando questionadas sobre o processo de formação, se houve orientações quanto à saúde que tenha contribuído para uma melhor qualidade de vida no trabalho, duas professoras do Centro “Sinceridade” declararam que nos cursos de formação receberam informações e treinamentos sobre postura corporal, ginástica laboral, uso adequado da voz, e cuidado com o uso dos movimentos repetitivos. 05 das entrevistadas relataram não terem recebido orientações referentes à saúde do professor. No “Fidelidade” (06) professoras afirmaram terem recebido orientações, treinamento e avaliações de saúde realizadas pelos técnicos do Centro.

Finalizando os questionamentos referentes à autopercepção das professoras do Centro “Sinceridade” da relação trabalho docente/saúde, perguntamos às docentes sobre quais estratégias utilizam para o enfrentamento de problemas de saúde que se relacionam com a função de professor. Nesse ponto 03 professoras disseram que não utilizam nenhuma estratégia, pois nunca precisaram, ou não adoeceram devido à função. Os outros depoimentos variaram desde beber muita água, movimentar o corpo e usar a voz de forma adequada, cuidar de si, procurar ajuda com profissionais da área do seu problema até permanecer o maior tempo possível com a família, assistir televisão e ouvir bastante música. Nesse ponto as professoras do “Fidelidade” disseram que fazem desde sorrir sempre, até buscar ajuda profissional especializada, porém sem afirmações de adoecimentos devido à função.

Complementando a empiria de nossa pesquisa traçamos o perfil saúde/doença autopercebida das docentes dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão, que estava incluído em nossos objetivos, onde pudemos identificar que relação há entre o perfil encontrado, a função docente e as condições de trabalho que as professoras declararam em seus relatos.

5.1 Perfil saúde/doença autopercebida das docentes dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão

Nas ciências sociais uma pesquisa com base empírica, por mais imponente e rica de informações que seja, é, essencialmente, local: não existem dados universais, na medida em que os “fatos sociais” estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos. (TARDIF, 2011).

O perfil saúde/doença das professoras dos Centros foi traçado por questionário com questões fechadas que considera a percepção dos indivíduos quanto ao seu próprio estado de saúde e contempla aspectos representativos da saúde.

Não foi solicitado às professoras que fizessem exames para detecção de atuais alterações de saúde ou feita pesquisa em documentos de perícias médicas realizadas.

O (SF – 36) utilizado é um questionário de avaliação validada de qualidade de vida. É uma versão em português do Medical Outcomes Study 36 – Item Short Form Health Survey traduzido e validado por Ciconelli (1997), é genérico com conceitos não específicos para uma determinada idade, doença ou grupo de tratamento e permite comparações entre diferentes patologias e entre diferentes tratamentos. É do tipo autoaplicável. O SF -36 é um questionário multidimensional formado por 36 itens englobados em 08 escalas ou componentes: capacidade funcional (10 itens); aspectos físicos (04 itens); dor (02 itens); aspectos emocionais (03 itens); saúde mental (05 itens); estado geral de saúde (03 itens); aspecto social (05 itens); vitalidade (04 itens). E contempla uma questão de avaliação comparativa entre as condições de saúde atual e de um ano. Avalia tanto aspectos negativos de saúde (doença ou enfermidade), como aspectos positivos (bem-estar). Os dados são avaliados a partir da transformação das respostas em escores escala de 0 a 100, de cada componente, não havendo um único valor que resuma toda a avaliação, resultando em um estado geral de saúde melhor ou pior.

O perfil saúde/doença foi traçado também de acordo com os critérios recomendados por/pelo (referência) ou X^n da referência

De acordo com esses critérios, a avaliação dos aspectos funcional, físico, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, emocional e saúde mental autopercebidos, baseou-se nos escores padronizados (“row scale”) de cada docente, calculados para cada questão do SF-36.

Como os possíveis valores dos escores obtidos diferem muito, eles foram padronizados para resolver o problema da magnitude das diferenças entre os escores obtidos

no diversos itens. De acordo com os critérios do SF-36, o escore padronizado é calculado como $\frac{[\text{valor obtido} - \text{valor mínimo}]}{\text{variação}} \times 100$, onde valor mínimo é o menor valor do escore que um docente pode obter em um item e variação é a diferença calculada entre o máximo, e o mínimo valor possíveis para o escore de um item. Os valores padronizados variam de 0 a 100, independente de qual item está sendo avaliado.

Participaram do estudo 16 docentes, sete deles trabalhando no Centro “Sinceridade” e nove trabalhando no Centro “Fidelidade”.

Não houve dados ausentes. Primeiro foram considerados os dois Centros conjuntamente. Os escores obtidos variaram de 16 a 30 no aspecto capacidade funcional, de 4 a 8 no aspecto físico, de 4,2 a 12 no aspecto sentir dor, de 7,40 a 17,49 no item estado geral de saúde, de 14 a 19 no aspecto vitalidade, de 21 a 30 no item saúde mental, de 6 a 10 em aspectos sociais, de 4 a 6 na dimensão aspecto emocional e de 21 a 30 na dimensão saúde mental.

A Tabela 1 mostra os escores obtidos médios e os padronizados médios para os aspectos da saúde sendo avaliados. Os docentes tiveram melhores escores padronizados médios nos itens saúde mental e capacidade funcional, nesta ordem, o que indica que nesses dois aspectos os docentes sentiam-se melhor.

Tabela 1 - Escores padronizados médios para avaliação das dimensões de saúde autopercebida das docentes dos dois centros. São Luís-Maranhão, 2012.

Item	Escore obtido médio	Escore padronizado médio
Capacidade Funcional	24,69	73,44
Aspecto Físico	6,69	67,19
Dor	7,68	56,75
Estado Geral de Saúde	17,90	64,65
Vitalidade	17,38	66,88
Aspectos Sociais	7,50	68,75
Aspecto Emocional	4,56	52,08
Saúde Mental	24,50	78,00

Fonte: O Autor.

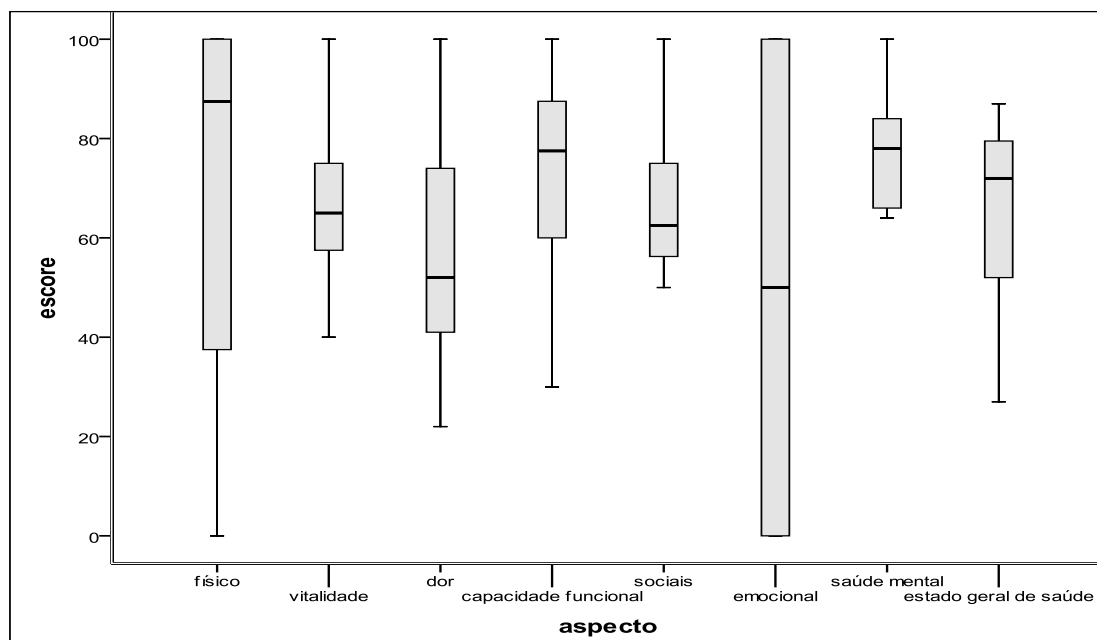
Tabela 2 - Medianas dos escores para avaliação das dimensões de saúde autopercebida das docentes dos dois centros. São Luís-Maranhão. 2012

Item	Mediana do escore obtido	Mediana do escore padronizado
Capacidade Funcional	25,50	77,50
Aspecto Físico	7,50	87,50
Dor	7,20	52,00
Estado Geral de Saúde	19,40	72,00
Vitalidade	17,00	65,00
Aspectos Sociais	7,00	62,50
Aspecto Emocional	4,50	50,00
Saúde Mental	24,50	78,00

Fonte: O Autor.

Na Tabela 2 vemos que pelo menos 50% dos docentes tiveram escore padronizado maior ou igual a 87,50 no item aspecto físico, maior ou igual a 78,00 no item saúde mental e maior ou igual a 77,50 no item capacidade funcional.

Figura 1 - Escores dos aspectos componentes da saúde das docentes dos dois centros.



Fonte: O Autor.

Como os escores padronizados estão na mesma escala, diríamos que os docentes dos dois centros mais comumente sentiam-se melhor nos aspectos físico, de saúde mental e capacidade funcional. Como os escores padronizados estão na mesma escala, uma comparação entre esses escores medianos para os aspectos da saúde aqui estudados, pode ser

vista na Figura 1 onde as maiores medianas são as do aspecto físico, da capacidade funcional e saúde mental. Diríamos que os dados indicam que os docentes dos dois centros estavam bem no aspecto físico e capacidade funcional.

Na descrição dos dados do Centro “Sinceridade” os escores obtidos variaram de 4 a 8 no aspecto físico, de 15 a 24 no aspecto vitalidade, de 5,1 a 12 no aspecto sentir dor, 16 a 30 no aspecto capacidade funcional, de 6 a 10 em aspectos sociais, de 3 a 6 na dimensão aspecto emocional, de 21 a 30 na dimensão saúde mental, e de 17,40 a 22,40 no item estado geral de saúde.

Tabela 3 - Escores padronizados médios para avaliação das dimensões de saúde autopercebida das docentes do Centro “Sinceridade”. São Luís-Maranhão. 2012.

Item	Escore obtido médio	Escore padronizado médio
Aspecto Físico	6,43	60,71
Vitalidade	18,14	70,71
Dor	8,56	65,57
Capacidade Funcional	23,71	68,57
Aspectos Sociais	7,43	67,86
Aspecto Emocional	4,57	52,38
Saúde Mental	25,14	80,57
Estado Geral de Saúde	20,54	77,71

Fonte: O Autor.

A Tabela 3 mostra os escores obtidos médios e os escores padronizados médios para os aspectos da saúde sendo avaliados. Os docentes tiveram melhores escores padronizados médios nos itens saúde mental, estado geral de saúde e vitalidade, nesta ordem, o que indica que nesses três aspectos os docentes do Centro “Sinceridade” sentiam-se melhor.

Na Tabela 4 vemos que pelo menos 50% dos docentes tiveram escore padronizado maior ou igual a 84,00 no item saúde mental, 70,00 no item vitalidade, 70,00 no item capacidade funcional e 77,00 no item estado geral de saúde.

Como os escores padronizados estão na mesma escala, diríamos que os docentes do Centro “Sinceridade” mais comumente sentiam-se melhor nos aspectos saúde mental, vitalidade, capacidade funcional e estado geral de saúde.

Como os escores padronizados estão na mesma escala, uma comparação entre esses escores para os aspectos da saúde aqui estudados, pode ser vista na Figura 2. Nesta figura, vemos que há uma grande variação no aspecto físico e no aspecto emocional dos docentes do Centro “Sinceridade”. Além disso, as medianas dos escores desses dois aspectos são menores do que as medianas dos demais aspectos, o que indica que no aspecto físico e no

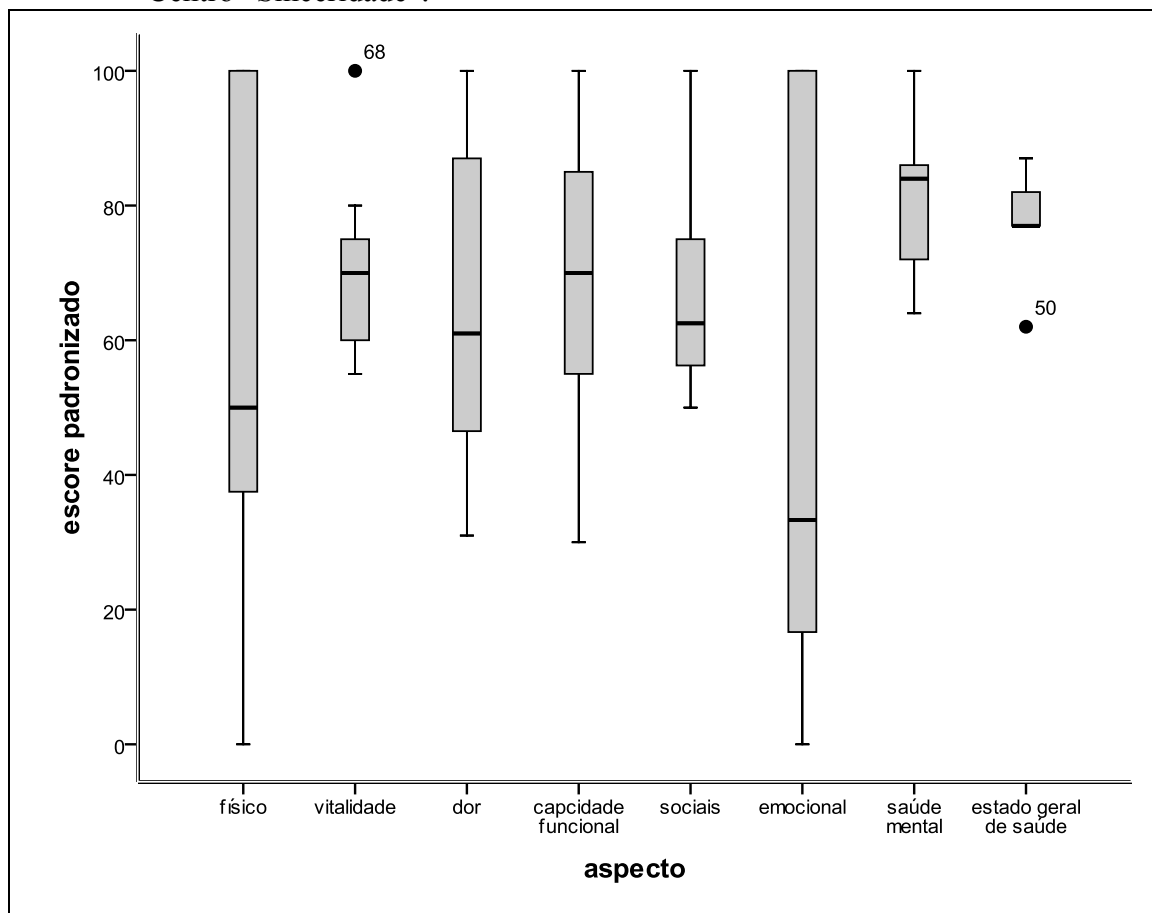
emocional eram os aspectos nos quais os docentes do Centro “Sinceridade” sentiam-se pior. Nos demais aspectos, principalmente no estado geral de saúde, os docentes sentiam-se melhor.

Tabela 4 - Medianas dos escores padronizados para avaliação das dimensões de saúde autopercibida das docentes do Centro “Sinceridade” São Luís-Maranhão. 2012

Item	Mediana do escore obtido	Mediana do escore padronizado
Aspecto Físico	6,00	50,00
Vitalidade	18,00	70,00
Dor	8,10	61,00
Capacidade Funcional	24,00	70,00
Aspectos Sociais	7,00	62,50
Aspecto Emocional	4,00	33,33
Saúde Mental	26,00	84,00
Estado Geral de Saúde	20,40	77,00

Fonte: O Autor.

Figura 2 - Escores padronizados dos aspectos componentes da saúde das docentes do Centro “Sinceridade”.



Fonte: O Autor.

Na descrição dos dados do Centro “Fidelidade” os escores obtidos variaram de 4 a 8 no aspecto físico, de 12 a 21 no aspecto vitalidade, de 4,2 a 9,4 no aspecto sentir dor, 19 a 30 no aspecto capacidade funcional, de 6 a 10 em aspectos sociais, de 3 a 6 na dimensão aspecto emocional, de 21 a 30 na dimensão saúde mental, e de 10,4 a 21,4 no item estado geral de saúde.

A Tabela 5 mostra os escores obtidos médios e os escores padronizados médios para os aspectos da saúde sendo avaliados. Os docentes tiveram melhores escores padronizados médios nos itens: aspecto físico, capacidade funcional e saúde mental, o que é indicativo de que nesses três aspectos os docentes do “Fidelidade” sentiam-se melhor.

Tabela 5 - Escores padronizados médios para avaliação das dimensões de saúde autopercebida das docentes do Centro “Fidelidade”. São Luís-Maranhão. 2012

Item	Escore obtido médio	Escore padronizado médio
Aspecto Físico	6,9	77,2
Vitalidade	16,8	63,9
Dor	7,0	49,9
Capacidade Funcional	25,4	77,2
Aspectos Sociais	7,6	69,4
Aspecto Emocional	4,6	51,9
Saúde Mental	24,0	76,0
Estado Geral de Saúde	15,8	54,2

Fonte: O Autor.

Pelo menos 50% dos docentes do Centro “Fidelidade” tiveram escore padronizado igual a 100,0 no item aspecto físico, 80,0 no item capacidade funcional e 76,0 no item saúde mental (Vide Tabela 6).

Como os escores padronizados dos vários itens estão na mesma escala, podemos comparar esses vários escores. Diríamos que os docentes do Centro “Fidelidade” sentiam-se bem no aspecto físico, mas comumente sentiam-se melhor nos aspectos capacidade funcional e saúde mental.

Uma comparação dos escores padronizados é mostrada na Figura 3. Esta figura mostra que há uma grande variação nos escores do aspecto físico e do aspecto emocional. Apesar da grande variação, pelo menos 50% dos escores do aspecto físico foram iguais a 100. Pelo menos, cerca de 75% dos docentes tiveram escores de capacidade funcional maiores que 70, embora a docente “Capricho” tenha se destacado com escore significativamente menor do que os demais.

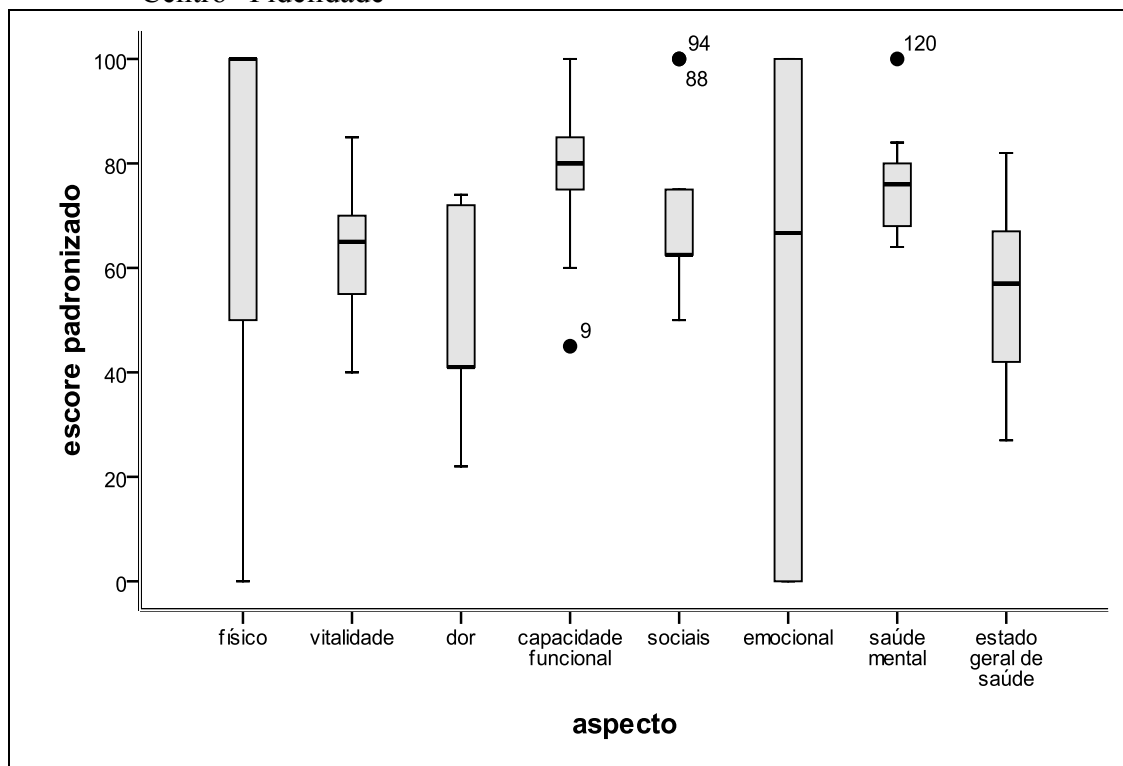
Quanto à saúde mental, todos os escores foram acima de 60,0 com a menor variação dentre todas. Isto indica que os docentes do Centro “Fidelidade” sentiam-se melhor nos aspectos capacidade funcional e saúde mental, pois ambos têm o corpo de seus boxplots⁶ quase que totalmente em uma faixa de escore padronizado alto. Os escores do aspecto emocional foram os piores, de um modo geral.

Tabela 6 - Medianas dos escores padronizados para avaliação das dimensões de saúde autopercebida das docentes do Centro “Fidelidade”. São Luís-Maranhão. 2012.

Item	Mediana do escore obtido	Mediana do escore padronizado
Aspecto Físico	8,0	100,0
Vitalidade	17,0	65,0
Dor	6,1	41,0
Capacidade Funcional	26,0	80,0
Aspectos Sociais	7,0	62,5
Aspecto Emocional	5,0	66,7
Saúde Mental	24,0	76,0
Estado Geral de Saúde	16,4	57,0

Fonte: O Autor.

Figura 3 - Escores padronizados dos aspectos componentes da saúde das docentes do Centro “Fidelidade”



Fonte: O Autor.

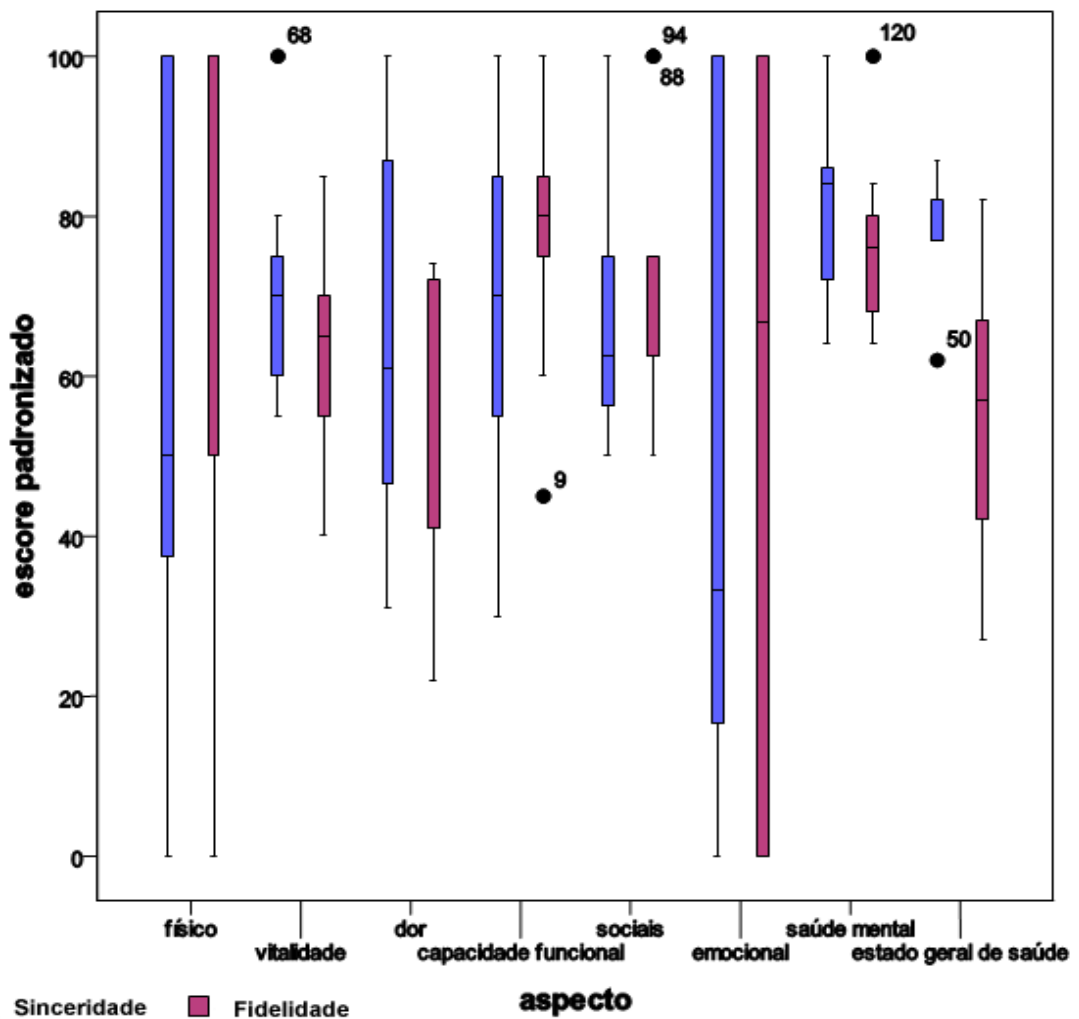
⁶ boxplots: gráficos de mensuração que mostram medianas, variações e observações de simetrias entre dados

Tabela 7 - Medianas dos escores padronizados para avaliação das dimensões de saúde autopercebida das docentes dos dois Centros. São Luís-Maranhão. 2012.

Item	Mediana do escore padronizado: Centro “Sinceridade”	Mediana do escore padronizado: Centro “Fidelidade”
Aspecto Físico	50,00	100,0
Vitalidade	70,00	65,00
Dor	61,00	41,00
Capacidade Funcional	70,00	80,00
Aspectos Sociais	62,50	62,50
Aspecto Emocional	33,33	66,70
Saúde Mental	84,00	76,00
Estado Geral de Saúde	77,00	57,00

Fonte: O Autor.

Figura 4 - Escores padronizados dos aspectos componentes da saúde das docentes dos dois Centros.



Fonte: O Autor.

Realizando uma comparação com os dois Centros, encontramos no gráfico da Figura 4 a indicação de que os dois centros se assemelham apenas no aspecto saúde mental, pois os boxplots para este item formam o par que tem os boxplots mais semelhantes. Também, neste item, os corpos inteiros dos boxplots estão acima de um escore de 60, indicando altos escores de saúde mental. Nos demais aspectos, os dois Centros têm os escores medianos e/ou variações muito diferentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS COMO ABERTURA DE CAMINHOS PARA PRÁTICAS QUE FAVOREÇAM A SAÚDE DOCENTE NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

No intuito de considerações que entendemos como abertura de caminhos para uma estrada que nos levará a pensar mais criticamente sobre o trabalho docente e suas nuances na relação com a saúde dos/as professores/as e almejando que nossa pesquisa, esforços, achados, declarações, possam subsidiar outras instituições, escolas, no encaminhamento de ações que favoreçam a saúde na relação com a função docente, registramos algumas conclusões, tomando como base as questões da nossa pesquisa, o aporte teórico buscado, os relatos e os resultados do questionário de saúde aplicado.

Podemos considerar que a reorganização do trabalho com seus reflexos na docência, promovida pelas exigências da atual fase de um capitalismo operante, não conseguiu nesse momento, afetar diretamente a saúde das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão. As exigências mais claras e diretas se fizeram presentes quando da regulamentação da Lei 9394/96 e de outros dispositivos legais sobre a educação especial que normatizam e apontam caminhos para essa modalidade de atendimento educacional especializado. As mudanças foram mais exigidas, logo no início e no período de acomodação desses dispositivos. Depois da apresentação do perfil de docente para a Educação Especial e a corrida para sua efetivação, as mudanças foram acontecendo paulatinamente. Hoje encontramos nos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão, um público docente que se encontra numa zona de conforto perante as demandas específicas dos Centros.

Chamamos de zona de conforto, levando em consideração que as maiores exigências atuais estão voltadas para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares públicas e para os/as professores/as que precisam adaptar-se, sim, ao processo de inclusão e inclusão escolar. Nos Centros que trabalham com atendimentos educacionais especializados, a gestão, os projetos políticos pedagógicos já se encontram voltados para esse alunado. As professoras trabalham com educação especial há, em média, 26 anos, o que as torna seguras do trabalho que realizam.

Encontramos em nossa pesquisa, pela percepção das professoras sobre as condições do trabalho docente, que estas percebem a falta de melhores condições para a realização do trabalho docente, principalmente no que concerne à carência de materiais psicopedagógicos que são de peculiar importância para suprir às necessidades educacionais do alunado de cada Centro. Mesmo assim encontramos em um dos Centros interesse das

professoras no aprendizado, através de cursos, da confecção de materiais, de acordo com o que foi posto como sugestão; que houvesse mais cursos desse tipo para que essa carência fosse suprida.

A maioria das docentes faz alusão ao trabalho que realizam, como ainda sendo carente de condições, mas não o identificam como precário.

Surgiram aqui outras questões para essa pesquisa: Se as professoras dos Centros, não percebem como precarização do trabalho docente, a ausência de condições de trabalho, será porque estão “acostumadas” com essas faltas? Será que esse sintoma não é de alienação? A palavra precarização se apresenta com uma carga forte de significado e/ou impõe temor para ser expressa em relatos?

Esses questionamentos foram transformados em desejo de poder me aproximar de algumas respostas, aguçaram minha curiosidade, me fizeram refletir e me concedeu um gostinho de continuar essa pesquisa, mesmo já não tendo a pretensão de que esta fosse suficiente para uma demanda que intriga, sobre um tema que instiga.

Mesmo entendendo a relação saúde/doença e trabalho docente, as professoras não fizeram associações entre o estado de saúde no qual se encontram e a função docente.

Era um dos objetivos de nossa pesquisa traçar o perfil saúde/doença auto percebida das docentes dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão. Para que obtivéssemos dados genuínos aplicamos o questionário genérico de avaliação validada de qualidade de vida (Medical Outcomes Study 36 – Short – Form Health Survey) (SF 36), que permitiu condições de as professoras avaliarem seu estado de saúde/doença.

Pelos resultados do questionário aplicado constatamos que os melhores escores padronizados médios, alcançados pelas docentes do Centro “Sinceridade”, aconteceram nos itens: saúde mental, estado geral de saúde e vitalidade. Pela mediana dos escores padronizados, os melhores resultados foram obtidos nos aspectos: saúde mental, estado geral de saúde, vitalidade e capacidade funcional. Os piores escores padronizados médios se apresentaram nos aspectos: emocional e físico. Pela mediana dos escores padronizados, os piores resultados foram também obtidos nos aspectos: físico e emocional.

No Centro “Fidelidade”, as docentes apresentaram melhores escores padronizados médios nos aspectos: físico, capacidade funcional e saúde mental, nesta ordem. Os melhores escores pela mediana dos escores padronizados foram obtidos nos aspectos: capacidade funcional e saúde mental. Os piores escores padronizados médios foram encontrados no aspecto emocional, também pela mediana dos escores padronizados, os piores índices se apresentaram no aspecto emocional.

Comparando os resultados obtidos nos dois Centros no que se refere aos escores padronizados médios, encontramos os melhores índices dos dois Centros nos aspectos da saúde mental e da capacidade funcional. Pelas medianas dos escores padronizados, os melhores resultados ficaram com os aspectos da saúde mental, físico e capacidade funcional. Ficando os piores escores padronizados médios e pelas medianas dos escores padronizados, com o aspecto emocional.

Podemos dizer que os dois Centros pelos resultados do (SF 36) se assemelham apenas no aspecto saúde mental, com altos escores. Nos demais aspectos, nos dois Centros foram encontrados escores medianos e ou variações muito diferentes.

A saúde mental foi o aspecto com os melhores resultados e menos variações dos dois Centros e o aspecto emocional foi o responsável pelos piores índices, significando que foram os mais considerados pelas docentes.

Para melhor entendimento sobre que diferenças há entre esses dois aspectos contidos no (SF 36) colocamos aqui, os questionamentos que esses dois aspectos envolveram: para a obtenção dos escores do aspecto emocional a questão dirigida era se durante as últimas 4 semanas, a docente teve algum dos seguintes problemas com o seu trabalho ou com outra atividade regular diária, como consequência de algum problema emocional (como sentir-se deprimido ou ansioso). Diminuição da quantidade de tempo que se dedicava ao trabalho ou a outras atividades; se realizou menos tarefas do que gostaria e se não trabalhou ou não fez qualquer das atividades com tanto cuidado como geralmente faz.

Para o aspecto saúde mental, a questão esclarecia que era sobre como a docente se sentia e como tudo havia acontecido com ela durante as últimas 4 semanas. E para cada questão, o item sugere que seja dada uma resposta que mais se aproxime da maneira que a docente se sente. Foi levado em consideração, nesse aspecto pelo (SF 36), quanto tempo a docente tem se sentido uma pessoa muito nervosa; tem se sentido tão deprimida que nada pode animá-la; quanto tempo tem se sentido calma ou tranqüila; desanimada ou abatida; quanto tempo tem se sentido uma pessoa feliz.

É possível verificar melhor pelo apêndice B os outros aspectos compostos no (SF 36) pontuados por cada Centro ou pelos dois Centros.

Dentre as questões de nossa pesquisa se encontra a que busca saber se há identificação entre a saúde autopercebida das docentes dos Centros com a síndrome de burnout, que relevamos em nosso referencial teórico, por entender que é uma síndrome que afeta as profissões que lidam com o outro, com o afeto, com emoções e conhecida como a síndrome da desistência do professor.

Para respondê-la voltaremos a considerá-la, quando faremos uma comparação entre os dados que já encontramos no (SF 36), com as entrevistas pelos relatos das professoras, e a caracterização da síndrome de burnout encontrada em (LANCMAN, 2004), citada em nosso referencial teórico.

Os estudos que analisam a síndrome de burnout em professores/as discutem as situações da profissão docente que estão relacionadas com uma possível síndrome de desistência frente ao magistério, que se configura como uma desistência psicológica para o desempenho da profissão e que afeta diferentes grupos profissionais, como “uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu mais permanece no trabalho” (CODO, 1999, p. 34).

É uma síndrome de fadiga emocional, despersonalização e sensação de realização pessoal reduzida que surge em resposta a uma tensão emocional de caráter crônico, originada pelo desejo de cuidar com êxito de outros seres humanos. A particularidade do burnout estaria em seu caráter crônico e por representar uma resposta ao estresse ocupacional característico das profissões “de ajuda”.

Os sintomas da síndrome de burnout podem ser classificados como: físicos, psíquicos e ocupacionais (conduta ocupacional). (LANCMAN, 2004).

Entre os sintomas físicos se encontram o esgotamento físico, fadiga, alterações do apetite, dores musculares, cefaleias, hipertensão, disfunções sexuais, úlceras, insônia, distúrbios gastrointestinais e mal-estares indefinidos.

Encontram-se na categoria de sintomas psíquicos: irritabilidade, impaciência, ansiedade, instabilidade emocional, sentimentos de tristeza e desesperança, sentimentos de culpa e fracasso, atitudes rígidas e inflexíveis, falta de entusiasmo e interesse, dificuldade para se concentrar atitude defensiva, permanente estado de alerta, conduta autodestrutiva, depressão e sonhos repetitivos de situações de trabalho.

Entre os sintomas ocupacionais estão às condutas impulsivas, contato mínimo com os colegas, atrasos, saídas antecipadas, afastamento repetido da área de trabalho, aumento de absenteísmo, consumo de café, álcool, tabaco e ou psicofármacos, envolvimento excessivo levando trabalho para casa, aumento das horas prescritas e dificuldade em compartilhar e delegar trabalho.

Convém ressaltar, aqui, que as variáveis que envolvem as causas da síndrome de burnout, tiveram sua importância, uma vez que munidos de mais dados, pudemos elaborar melhor as conclusões.

Encontramos como fatores etiológicos: idade, sexo, variáveis familiares, personalidade, formação profissional e precariedade das condições de trabalho.

No que tange à idade, a relação é com os anos de experiência. A vulnerabilidade diminui à medida que o trabalhador adquire experiência e segurança na tarefa, razão pela qual as pessoas mais jovens e inexperientes seriam mais vulneráveis.

Quanto à variável sexo, os estudos mostram que as mulheres resistem melhor que os homens a situações conflitantes no trabalho, porém outros estudos indicam que a sobrecarga de tarefas ocupacionais e domésticas e o conflito de papéis tornam as mulheres mais vulneráveis.

A formação profissional como variável é levada em consideração, por promover, muitas vezes, falsas expectativas, com incompatibilidades entre os conteúdos teóricos e habilidades práticas; ocupações pouco reflexivas em consequência das poucas ferramentas de enfrentamento, conhecimento e alternativas diante de uma síndrome como a de burnout.

A precariedade das condições do trabalho também aparece como facilitadora do aparecimento da síndrome de burnout. Dentre as variáveis que envolvem as causas da síndrome de burnout encontramos as familiares e de personalidade, não as usaremos como referências para nossas comparações por não se encontrarem contempladas nos dois instrumentos de pesquisa que utilizamos, quando estes não objetivavam captar a especificidade da síndrome de burnout.

Baseando-nos na sintomatologia da síndrome de burnout, frente aos resultados colhidos, podemos dizer que mesmo tendo o Centro “Sinceridade” apresentado piores escores nos aspectos: físico e emocional, os melhores escores variaram entre saúde mental, estado geral de saúde, vitalidade e capacidade funcional, levando-nos a inferir que esse aspecto físico não se apresenta com as características da sintomatologia física do burnout. Caso sim, não haveria pontuação considerada dos melhores escores nos aspectos nos quais foram pontuados. Quanto aos sintomas psíquicos de burnout, suas características são compatíveis com a identificação do item do “SF 36” referente à saúde mental. E, nesse aspecto, as docentes apresentaram os melhores escores.

Quanto ao Centro “Fidelidade”, os melhores escores se apresentaram nos aspectos físico, capacidade funcional e saúde mental. Podemos dizer que não encontramos ressonância dos sintomas físicos e nem dos psíquicos de burnout com a saúde física e ou mental das docentes.

Pelos sintomas ocupacionais característicos da síndrome de burnout, não encontramos identificação de qualquer relato de nenhuma professora dos dois Centros. Ainda

considerando as variáveis que envolvem as causas do burnout, podemos dizer que houve uma identificação com os dados que colhemos, mas no que tange à confirmação de que as docentes dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão, quanto aos fatores etiológicos: idade e sexo se encontram nos campos menos vulneráveis à síndrome.

Nos fatores etiológicos da síndrome referentes à formação profissional e precariedade das condições de trabalho encontramos identidades em alguns relatos das professoras, que ainda acreditam e buscam melhoras para as condições de trabalho. Isso é positivo. Visualizamos que as docentes trabalham com expectativas e comprovando ausência das características de burnout.

No que tange à precariedade das condições de trabalho, reafirmamos que as docentes reconhecem sua existência, mesmo não identificando muitas necessidades que são do âmbito da precarização do trabalho. Mas, em contrapartida, afirmaram que essas condições que precisam ser melhoradas não interferiram na saúde delas.

Podemos dizer, portanto, que os baixos escores obtidos no aspecto emocional encontrado pelo (SF – 36) nos dois Centros se justificam por fatores que envolvem a idade das professoras, em uma variação de 42 e 59 anos; o tempo de magistério, que varia entre 04 e 36 anos; jornada de trabalho, que entre as 16 professoras pesquisadas 12 têm jornada de trabalho de 40h.

O quadro de caracterização das docentes e de seus vínculos empregatícios (vide Apêndice E) corrobora com o percurso teórico, o que nos levou a inferir que esse desgaste emocional das professoras poderia vir à tona nos resultados de nossa pesquisa. Mas devo dizer: até o momento presente, a saúde das docentes dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão é satisfatória.

Continuando na busca de respostas para as questões de nossa pesquisa, a avaliação feita pelas professoras dos Centros sobre inclusão, especificamente a escolar que vem sendo construída no Maranhão, mostrou que:

No que tange ao processo de inclusão escolar, como as professoras o avaliam no Maranhão, nos dois centros, as docentes (011) referiram não acreditar na inclusão escolar da forma que está acontecendo nas escolas públicas. (04) julgaram ineficiência do processo e uma diz que está bom. Nesse item, as professoras analisaram a inclusão escolar no Maranhão como ineficiente.

O que apareceu nas entrevistas foram as clássicas declarações sobre o despreparo dos/as professores/as do ensino regular para lidarem com alunos com deficiência, a percepção de que as escolas regulares encontram-se sem preparo para receberem esse alunado, falta de

acessibilidade no sentido lato do termo, falta de treinamento para os/as professores/as e falta de informações dos alunos sem deficiências.

São diversas as razões pelas quais as professoras têm essa visão da inclusão escolar vigente no Maranhão. O exercício profissional que executam nos Centros com educação especial em média já acontece há 26 anos, logo conhecem esses alunos com suas potencialidades e suas limitações. Há um arsenal de conhecimentos e experiências pedagógicas, administrativas, de gestão, vivenciadas com esse alunado.

Encontramos relatos na pesquisa sobre o entendimento da necessidade da inclusão escolar, mas com as restrições já apontadas. O que não vai contra o que vimos na bibliografia, quando Mendes (2002, p. 70) afirma que:

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. E sobre a bandeira da inclusão, afirma: estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que na prática, são extremamente divergentes.

Corroboro com o pensamento de Mendes, pois atitudes apaixonadas precisam tomar ares de realidade e pensamentos sem perspectivas também precisam ser abolidos. O tempo por si só já é mestre. Assim sendo, avaliamos que as professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial se percebem dentro do processo de inclusão social e membros necessários à inclusão escolar.

Quando houver precarização do trabalho docente, ou a percepção desta, respingos cairão sobre a saúde docente. Não encontramos nos Centros adoecimentos que se justifiquem como significativos, que se caracterizem como síndrome de burnout, e estes, não foram relacionados ao exercício da função. Ouso inferir que, se esta nossa pesquisa fosse realizada com professores/as do ensino público regular, não encontraríamos a saúde docente no estágio que encontramos nos Centros. Para a atual demanda de uma inclusão escolar e necessária para hoje, são as escolas regulares e os/as professores/as dessas escolas que continuam sendo mais exigidos/as. E a recorrente carência de formação específica se apresentaria, assim como a não acessibilidade das escolas, treinamento dos educadores. Nesse espaço ainda de experiências, a insegurança dos que estão inseridos no ensino regular, impera, e a saúde docente poderia aparecer com maiores padecimentos e necessitada de mais cuidados do que a saúde das docentes dos Centros pesquisados.

Contemplamos nesse capítulo, parte de um dos objetivos de nossa pesquisa, a apresentação de devolutiva aos dois Centros de Ensino de Educação Especial, que já foi realizado em um dos Centros. O plano de atividades traçado para a saúde docente no exercício da função será oferecido para os dois Centros, quando receberem cópia de nossa dissertação que também destacamos dentro de nossos intentos.

Para fins de elaboração desses caminhos e práticas priorizamos as opiniões das professoras entrevistadas sobre quais estratégias poderão ser adotadas pela Supervisão de Educação Especial (SUESP), pelo Sindicato dos Professores do Estado do Maranhão (SINPROESEMMA) e pelo corpo técnico dos Centros, para melhorar as condições do trabalho docente.

As sugestões direcionadas especificamente para a Supervisão de Educação Especial (SUESP) envolveram desde programas que ampliem os conhecimentos na área para lidar mais prontamente com os desafios da educação e com o processo e inclusão, melhoria para as estruturas físicas dos Centros até o desenvolvimento de eventos de lazer para os (as) docentes. As sugestões dirigidas para alçada do SINPROESEMMA variaram entre ganhos de insalubridade, melhoria salarial, folga semanal, apoio ao trabalhador docente a sugestão de jornada de apenas um turno para os/as professores/as em sala de aula e que o outro turno seja dirigido para atividades de apoio pedagógico.

Para o alcance na melhora da qualidade de vida das docentes, melhor adequação do ambiente de trabalho, promoção de boas relações interpessoais com mais atitudes afetivas para o ambiente de trabalho, ajuda para melhora do componente emocional encontrado, os Centros poderão ter em sua programação periódica, atividades que incluam avaliações de qualidade de vida, de estresse, oficinas de relaxamento, ginástica laboral, dinâmicas de grupos elaboradas e conduzidas pelo corpo técnico dos Centros.

Acreditamos que nossa pesquisa poderá ajudar não só aos dois Centros pesquisados, pois retornaremos a eles para todas as devolutivas possíveis, necessárias e adequadas a uma pesquisa de mestrado. Já participamos no ínterim de nossa pesquisa de reformulação do projeto político pedagógico de um dos Centros onde pudemos opinar, sugerir, intervir, juntamente com os/as professores/as, inserindo ações que contemplam a saúde docente. Almejamos porém, que nossas buscas possam levar aos espaços da educação, às escolas regulares que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, perspectivas de abrandamento das tensões que lhes são postas e, assim podermos conquistar a inclusão social que é um direito de todos e com saúde docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. José Silva. **Saúde, professor/a!:** do perfil do adoecimento docente às repercussões na prática pedagógica. 2007. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007. Disponível em: <http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2008-04-28T175410Z-130/Publico/Maria%20Jose.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis-RJ: vozes, 2000.
- BARROS, M.E.B.de. A escola numa sociedade sem trabalho (sem trabalho?) **Revista do departamento de psicologia da UFF**, Niterói, n. 1, v. 15, p. 53 – 68, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei 10.172/ 2001. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2001.
- BRASIL. **Lei. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 12 ago. 1971 [On-line]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 2 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 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. Seção 1, n. 248, p. 1-9.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Geral. **Plano Nacional de Educação Especial:** Centro Nacional de Educação Especial, 1997. Brasília, DF: CENESP, 1997.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, ABPEE, v.3, n.5, p. 7-25, 1999. ISSN 1413-6538.
- CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV /FACITEC, 2011. 2 v.
- CANDAU, Vera, M. **Magistério e construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Gilda de. **Professor submisso, aluno cliente**: reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Ed. Hucitec/ Unesp, 1999. p. 9-56

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930 -60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, FAPERJ, 2009.

CICONELLI, Rozana Mesquita. **Tradução para o português e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida Medical Outcomes Study 36-item short-form health survey (SF – 36)**. 1997. 145 f. Tese (Doutorado em Medicina)- Universidade Federal de São Paulo-USP.) Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 1997.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB. Laboratório de psicologia do trabalho, 2006.

CODO, Wanderley. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**: uma abordagem interdisciplinar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CODO, Wanderley. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**: uma abordagem interdisciplinar. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira; 5. ed. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

ESTEVE, José M. **O mal estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERREIRA , Júlio Romero; NUNES, Leila Regina D'oliveira de Paula. Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado, **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 13, n. 60, p. 37-60, out./dez. 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: Dp&S, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contextos. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 91-115.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro. Ed. Paz Eterna, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações ente educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

LANCMAN, Selma. **Saúde, trabalho e terapia ocupacional**. São Paulo: Ed. Roca, 2004. 215 p.

LEDA, Denise Bessa. **Trabalho e a saúde do trabalhador docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão**. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2009.

LIPP, M; ROCHA, J.C. **Stress, hipertensão e qualidade de vida**. Campinas: Papyrus, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

MARANHÃO. Secretaria de educação. Superintendência de ensino. Centro de educação especial. **A educação especial no estado do Maranhão**. São Luís, 1991.

MARX, Karl. A mercadoria: o processo de troca. Processo de trabalho e processo de valorização. In: MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 43 – 52.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.(Livro 1).

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico**. 2. ed. São Paulo: Bertrand, 1987. (Livro 4 de o capital)

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002.

MESZÁROS, Isteván. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Um desafio sociológico para a educação médica. **Rev. Brasileira de Educação Médica**, n. 1, v. 15, p. 25-32, 1991.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], Porto Alegre, n. 3, v. 15, p. 649-663. 2002. ISSN 0102-7972

MONTEIRO, Carlos Augusto. **Velhos e novos males da saúde no Brasil: a evolução do país e suas doenças**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

OIT. **Personal Docente: los retos del decenio de 1990**. Ginebra: Oficina Internacional del trabajo, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, n. 89, v. 25, p. 1127-1144, 2004. ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____(Org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-26.

OLIVEIRA, I. A política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. Jesus, D. M. et al (Org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PARÍS, Carlos. **O animal cultural: biologia e cultura na realidade humana**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

PARO, Vitor. (Org). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Shirley; V. M. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003 (Coleção Leituras do Brasil).

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VICTOR, S. L. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.) **Conhecimento e Margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 107-121.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada com as professoras

Nº da entrevista:	Data:	Local:
Código do (a) entrevistado (a)		Sexo:

Dados de identificação:

Nome _____

Data do nascimento: ____/____/____

Estado civil: _____

Escolaridade: superior completo () incompleto ()

Licenciatura: () Qual _____

Bacharelado: () Qual _____

Esquema I e II ()

Pós – graduação: Sim () Não () Qual _____

1. Vínculo empregatício/condição salarial/atuação no magistério

- É funcionário (a) efetivo (a) Sim () Não ()

- Se efetivo: referência: _____ R\$ ()

- Se contratado : Curso superior completo: R\$ ()

Curso superior incompleto : R\$ ()

- Tempo de atuação no magistério: _____

- Jornada de trabalho: _____

- Única profissão: Sim () Não ()

- Único local de trabalho: Sim () Não ()

- O magistério foi sua primeira opção de trabalho: Sim () Não ()

- Em sua opinião, o salário que recebe como professor (a) supre suas necessidades básicas, de lazer, cultura e formação de seus dependentes?

- No período que você trabalha no Centro, você se submeteu a algum concurso para cargo de progressão funcional ou de salários? Sim () Não ()

- Como você avalia sua jornada atual de trabalho, levando em consideração a qualidade do trabalho e sua qualidade de saúde? _____

- Você já participou de algum programa de formação continuada para professores oferecido pelo Centro que você trabalha ou pela SUESP?

Esse(s) programa (s) atenderam às suas expectativas

- Na sua opinião, você acha que as exigências do seu trabalho aumentaram?

Sim () Não () Desde quando? E de que forma? _____

2. Infraestrutura da instituição que trabalha:

- Na sua visão, como são as condições de trabalho dos professores, no Centro que você trabalha? _____

- Baseado (a) na sua experiência, existem recursos didáticos específicos suficientes para o alunado atendido nesse centro? _____

3. Percepção dos professores sobre precarização do trabalho docente e sua relação com a saúde/doença do (a) professor (a)

- Na sua visão, está ocorrendo precarização do trabalho dos professores no centro de educação especial que você trabalha? _____

- Baseado(a) na sua experiência, quais estratégias poderão ser adotadas pela SUESP (Supervisão de Educação Especial) e pelo SINPROESEMA (Sindicato dos professores do estado do Maranhão) pelos professores para melhorar as condições do trabalho docente? _____

- Até que ponto, na sua opinião, o grau de exigência para um perfil de educador poderá refletir na saúde do professor (a)? _____

- Que relação você estabelece entre as condições e modo como seu ambiente de trabalho está organizado e sua saúde? _____

- Que situações geram prazer na sua opinião, em seu trabalho como professor (a)? _____

- Que situações geram desprazer em seu trabalho como professor (a)? _____

- Em seu processo de formação inicial ou continuada houve algum tipo de orientação quanto à saúde, que tenha contribuído para uma melhor qualidade de vida no trabalho? Sim () Não () Qual? (is)? _____

- Quais estratégias você utiliza para o enfrentamento de problemas de saúde que você relaciona à sua função de professor/ (a)? _____

- Tente descrever o que vem à mente quando ouve a palavra trabalho: _____

- Como você avalia o processo de inclusão escolar que vem sendo construído no Estado do Maranhão? _____

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa: Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos Centros de Ensino de Educação especial do Maranhão.

Pesquisadora: Creuza Maria Costa Lázaro (mestranda em educação)

Objetivo da pesquisa: analisar o trabalho docente e sua relação com o perfil saúde/doença das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão.

Envolvimento na pesquisa:

Ao participar dessa pesquisa você se dispõe a:

- a) Permitir que a pesquisadora responsável pela pesquisa aplique questionário e realize entrevista, em horário e local a ser combinado;
- b) Recusar a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você.
- c) Solicitar mais informações sobre a pesquisa em qualquer momento.

Sobre as entrevistas: as entrevistas deverão ser gravadas em gravador e transcritas totalmente, sem a sua identificação. Contudo, elas só se processarão dessa forma se você permitir.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais, preservando a privacidade pessoal, como sujeito da pesquisa, e dos dados confidenciais que forem fornecidos à pesquisadora, sendo assegurado total anonimato, conforme a Resolução CNS n 196/96. Os relatos das pesquisas receberão uma identificação por pseudônimo.

Nome do/a participante

Creuza Maria Costa Lázaro

Responsável pela pesquisa

São Luís _____/_____/_____

APÊNDICE C - Carta de apresentação à direção dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão

Ilma Sra : Gestora geral do Centro de Ensino de Educação Especial :

Eu, Creuza Maria Costa Lázaro aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA venho desenvolvendo uma pesquisa intitulada: Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão que tem como objetivo analisar o trabalho docente e sua relação com o perfil saúde/doença das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão.

Às professoras desses Centros será aplicada uma entrevista semi estruturada (em Anexo) com questionamentos voltados para a forma de vínculo empregatício/condição salarial/atuação no magistério; questões envolvendo a infraestrutura da instituição e questões que objetivam conhecer a percepção das professoras sobre precarização do trabalho docente e sua relação com a saúde/doença da professora e uma avaliação da professora sobre o processo de inclusão escolar que vem sendo construído no Maranhão.

Para análise do trabalho docente e sua relação com o perfil saúde/doença auto percebida das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão será aplicado também um questionário genérico de avaliação validada de qualidade de vida Medical Outcomes Study 36 – Short-Form Health Survey (SF 36) (em Anexo) com questões envolvendo saúde geral; saúde na relação com o trabalho como consequência da saúde física, emocional; grau de interferência desses problemas no trabalho e nas atividades de vida diária.

Para efetivação dessa pesquisa, venho mui respeitosamente solicitar de V.Sa autorização para aplicação do questionário e entrevista com as professoras desse Centro. Em anexo o termo de consentimento livre e esclarecido para as professoras (documento dentro de padrões éticos necessários à pesquisa)

Certa de contar com sua gentil colaboração e de sua equipe,

Agradeço antecipadamente,

Creuza Maria Costa Lázaro

São Luís, outubro de 2012

APÊNDICE D - Quadro de outros documentos legais de políticas internacionais e nacionais que referendam compromissos com a educação especial

LEIS/ DECLARAÇÕES /CONVENÇÕES/PORTARIAS	TEMAS	ANO
LEI nº 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990
LEI nº 8.213	Dispõe sobre planos de benefícios da previdência social; Lei de cotas para deficientes e pessoas com deficiência	1991
LEI nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	2000
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948
Declaração Universal dos Direitos da Criança	Declaração Universal dos Direitos da Criança	1959
Declaração de Jomtien	Declaração mundial de educação para todos. Definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem; estabelece compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.	1990
Convenção de Guatemala Decreto nº 3956/2001	Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.	1999
Portaria MEC nº 1. 679	Dispões sobre acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	1999

Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão	“Sociedade inclusiva”. Conselho Canadense de reabilitação e trabalho. Apelo aos governos, empregadores e trabalhadores e sociedade civil: compromisso com o desenvolvimento e a implementação de contextos inclusivos em todos os ambientes, produtos e serviços	2001
Decreto nº 6.949	Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência.	2007

APÊNDICE E – Quadro de caracterização das docentes e de seus vínculos empregatícios

Centro “Sinceridade”	Centro “Fidelidade”
Amostra: (07)	Amostra: (09)
Sexo: M (0) F (07)	Sexo: M (0) F (09)
Idades: 45; 46; 48; 50; 55; 57; (?) Média: 50.1	Idades: 42; 45; 52; 53; 55; 59; 59; 59; (?) Média: 53
Est. civil: casadas: 04; solt: 02; viúva: 01	Est. civil: casadas: 07; solt: 01; viúva: 01
Escolaridade: superior completo: 07 Pedagogia: 04. Letras : 02. Biologia 01	Escolaridade: sup. completo: 08. Inc: 01 Pedag: 05. Matem: 02. Ed. fís: 01. Ed. art: 01
Pós- Graduação: (06). Psicopedagogia: 03 Ed. especial: 02. Didática superior: 01	Pós- Graduação: (02). Ed. especial: 01. Gestão escolar: 01
Vínculo empregatício: Efetivos: (07)	Vínculo empregatício: Efetivos: (08)
Média salarial: 20h: R\$ 950,00. 40h: R\$ 1.500,00 a R\$ 3.200,00.	Média salarial: 20h: R\$ 900,00. 40h: R\$ 2.500,00 a R\$ 3.500,00.
Tempo de magistério: 06; 15; 17; 25; 26; 35; 36; Média : 22.8 anos de magistério	Tempo de magistério: 04; 20; 26; 26; 27; 27; 32; 32; 34; Média : 28 anos de magistério
Jornada de trabalho: 20h: (03). 40h: (04)	Jornada de trabalho: 20h: (01). 40h: (08)
Única profissão: (05)	Única profissão: (08)
Único local de trabalho: (04)	Único local de trabalho: (07)
Magistério como 1ª opção de trabalho: 06	Magistério como 1ª opção de trabalho: 06

ANEXO A - Questionário genérico de avaliação validada de qualidade de vida (medical outcomes study 36- SHORT – FORM HEALTH SURVEY (SF-36)

SF-36 PESQUISA EM SAÚDE	ESCORE _____
-------------------------	--------------

Nome _____	RG _____
Endereço _____	
TEL _____	
Data __ / __ / __	Examinador _____

INSTRUÇÕES: Esta pesquisa questiona você sobre sua saúde. Estas informações nos manterão informados de como você se sente e quão bem você é capaz de fazer atividades de vida diária. Responda cada questão marcando a resposta como indicado. Caso você esteja inseguro em como responder, por favor, tente responder o melhor que puder.

1. Em geral, você diria que sua saúde é:

(circule uma)

- | | |
|-----------------|---|
| Excelente..... | 1 |
| Muito boa..... | 2 |
| Boa..... | 3 |
| Ruim..... | 4 |
| Muito ruim..... | 5 |

2. Comparada há um ano atrás, como você classificaria sua saúde em geral, agora?

(circule uma)

- Muito melhor agora do que há um ano atrás..... 1
 Um pouco melhor agora do que há um ano atrás..... 2
 Quase a mesma coisa do que há um ano atrás..... 3
 Um pouco pior agora do que há um ano atrás..... 4
 Muito pior agora do que há um ano atrás..... 5

3. Os seguintes itens são sobre atividades que você poderia fazer atualmente durante um dia comum.

Devido à sua saúde, você tem dificuldades para fazer essas atividades? Neste caso, quanto?

(circule um número em cada linha)

Atividades	Sim. Dificulta muito	Sim. Dificulta pouco	Não. Não dificulta de modo algum
A) Atividades vigorosas , que exigem muito esforço, tais como correr, levantar objetos pesados, participar de esportes árduos	1	2	3
B) Atividades moderadas , tais como mover uma mesa, passar aspirador de pó, jogar bola, varrer casa	1	2	3
C) Levantar ou carregar mantimentos	1	2	3
D) Subir vários lances de escada	1	2	3
E) Subir um lance de escadas	1	2	3
F) Curvar-se, ajoelhar-se ou dobrar-se	1	2	3

G) Andar mais de 1 Km	1	2	3
H) Andar vários quarteirões	1	2	3
I) Andar um quarteirão	1	2	3
J) Tomar banho ou vestir-se	1	2	3

4. Durante as **últimas 4 semanas**, você teve algum dos seguinte problemas com o seu trabalho ou com alguma atividade diária regular, **como consequência de sua saúde física?**

(circule um número em cada linha)

	Sim	Não
A) Você diminuiu a quantidade de tempo que dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
B) Realizou menos tarefas do que gostaria?	1	2
C) Esteve limitado no seu tipo de trabalho ou em outras atividades?	1	2
D) Teve dificuldade para fazer seu trabalho ou outras atividades (p.ex.: necessitou de um esforço extra)?	1	2

5. Durante as **últimas 4 semanas**, você teve algum dos seguintes problemas com o seu trabalho ou com outra atividade regular diária, **como consequência de algum problema emocional** (como sentir-se deprimido ou ansioso)?

(circule um número em cada linha)

	Sim	Não
A) Você diminuiu a quantidade de tempo que se dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
B) Realizou menos tarefas do que gostaria?	1	2
c) Não trabalhou ou não fez qualquer das atividades com tanto cuidado como geralmente faz?	1	2

6. Durante as últimas 4 semanas, de que maneira sua saúde física ou problemas emocionais interferem nas suas atividades sociais normais, em relação à família, vizinhos, amigos ou em grupo?

(circule uma)

De forma nenhuma.....	1
Ligeiramente.....	2
Moderadamente.....	3
Bastante.....	4
Extremamente.....	5

7. Quanta **dor no corpo** você teve durante as **últimas 4 semanas** ?

(circule uma)

Nenhuma.....	1
Muito leve.....	2
Leve.....	3
Moderada.....	4
Grave.....	5
Muito grave.....	6

8. Durante as **últimas 4 semanas**, quanto a dor interferiu com o seu trabalho normal (incluindo tanto trabalho fora ou dentro de casa) ?

(circule uma)

De maneira alguma..... 1

Um pouco..... 2

Moderadamente..... 3

Bastante..... 4

Extremamente..... 5

9. Estas questões são sobre como você se sente e como tudo tem acontecido com você durante as **últimas 4 semanas**. Para cada questão, por favor dê uma resposta que mais se aproxime da maneira como você se sente.

(circule um número para cada linha)

	Todo o tempo	A maior parte do tempo	Uma boa parte do tempo	Alguma parte do tempo	Uma pequena parte do tempo	Nunca
A) Quanto tempo você tem se sentido cheio de vigor, cheio de vontade, cheio de força?	1	2	3	4	5	6
B) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa muito nervosa?	1	2	3	4	5	6
C) Quanto tempo você tem se sentido tão deprimido que nada pode animá-lo?	1	2	3	4	5	6
D) Quanto tempo você tem se sentido calmo ou tranquilo?	1	2	3	4	5	6

E) Quanto tempo você tem se sentido com muita energia?	1	2	3	4	5	6
F) Quanto tempo você tem se sentido desanimado e abatido?	1	2	3	4	5	6
G) Quanto tempo você tem se sentido esgotado?	1	2	3	4	5	6
H) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa feliz?	1	2	3	4	5	6
I) Quanto tempo você tem se sentido cansado?	1	2	3	4	5	6

10. Durante as últimas 4 semanas, quanto do seu tempo a sua saúde física ou problemas emocionais interferiram em suas atividades sociais (como visitar amigos, parente)

(circule uma)

- Todo o tempo..... 1
- A maior parte do tempo..... 2
- Alguma parte do tempo..... 3
- Uma pequena parte do tempo..... 4
- Nenhuma parte do tempo..... 5

11. O quanto verdadeiro ou falso é cada uma das afirmações para você?

	Definitiva-mente verdadeiro	A maioria das vezes verdadeiro	Não sei	A maioria das vezes falsa	Definitiva-mente falsas
A) Eu costumo adoecer um pouco mais facilmente que as outras pessoas	1	2	3	4	5
B) Eu sou tão saudável quanto qualquer pessoa que eu conheço	1	2	3	4	5
C) Eu acho que a minha saúde vai piorar	1	2	3	4	5
D) Minha saúde é excelente	1	2	3	4	5

Item	Questão	Limites	Score Range (variação)
Capacidade Funcional	3	10, 30	20
Aspecto Físico	4	4, 8	4
Dor	7 + 8	2, 12	10
Estado Geral de Saúde	1 + 11	5, 25	20
Vitalidade	9 A, E, G, I	4, 24	20
Aspectos Sociais	6 + 10	2, 10	8
Aspecto Emocional	5	3, 6	3
Saúde Mental	9 B, C, D, F, H	5, 30	25

OBSERVAÇÃO: questão 2: Não entra no cálculo dos domínios

Row Scale:

Ex: Item = $\frac{\text{Valor obtido} - \text{Valor mais baixo}}{\text{Variação}} \times 100$

Variação

Ex: Capacidade Funcional = 21

Valor mais baixo = 10

Variação = 20

$\frac{21 - 10}{20} \times 100 = 55$

20

Dados Perdidos:

Se responder a mais de 50% = substituir pela média

0 = pior escore 100 = melhor escore

CICONELLI, R.M.- Tradução para o Português e Validação do Questionário Genérico de Avaliação da Qualidade de Vida "Medical Outcomes Study 36- Item Short- Form Health Survey (SF-36)". Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Paulo, 143 págs, 1997.